

Escola Superior de Educação João de Deus

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor

A ARTE DE TRAÇAR RESPOSTAS INCLUSIVAS AS POTENCIALIDADES DAS ARTES PLÁSTICAS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E EMOCIONAIS (VOLUME I)

Maria Paula Porto Roque Cabral
Orientadora: Professora Doutora Mariana Cortez

Agosto de 2015

Escola Superior de Educação João de Deus

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial:
Domínio Cognitivo e Motor

A ARTE DE TRAÇAR RESPOSTAS INCLUSIVAS AS POTENCIALIDADES DAS ARTES PLÁSTICAS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS E EMOCIONAIS

Mestranda: Maria Paula Porto Roque Cabral

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial, domínio Cognitivo e Motor sob a orientação da Professora Doutora Mariana Cortez

Agosto de 2015

”Todos temos direito a ser iguais quando a diferença nos diminui e todos temos direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Sousa Santos¹

¹ Santos (2001) in Rodrigues (2003:94)

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão vai para Deus, sem o qual o sonho não teria sequer nascido, nem nada teria sido realizado.

Agradeço, do fundo do coração, a todos aqueles que, através de diversos contributos, foram essenciais para que esse sonho fosse sendo moldado... até ganhar a forma final.

RESUMO

O “Relatório de Monitorização Global – Educação para Todos: o imperativo da qualidade” (Unesco, 2005) evidencia como parâmetros de qualidade em educação, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento criativo e emocional. A relevância destas intenções é confirmada na “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (ONU, 2006). Verifica-se ainda que a “Declaração de Salamanca” (ONU, 1994) estabelece orientações para que a escola implemente programas com capacidade de resposta às diferentes características e necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que têm NEE.

Para que a escola possa oferecer respostas adequadas à diversidade caraterizante do seu público-alvo o professor precisa de implementar contextos educativos englobando toda uma gama de opções de aprendizagem, motivantes e capazes de responder a cada um e a todos os alunos.

Foi no contexto da diversidade – que desafia a escola a traçar respostas inclusivas – que surgiram as questões que procuramos investigar neste trabalho. Através destas questões pretendemos conhecer as perceções dos professores sobre a importância das artes plásticas no desenvolvimento cognitivo dos alunos, em geral e com NEE, em particular; e conhecer as perceções dos professores sobre a importância das artes plásticas no desenvolvimento emocional dos alunos, em geral e com NEE, em particular.

Pretendemos defender a importância de dar um lugar relevante à educação pela arte no currículo, no sentido de serem proporcionadas oportunidades de participação e de desenvolvimento de competências a cada um e a todos os alunos, numa perspectiva de inclusão escolar e de otimização de todas as potencialidades de cada indivíduo, permitindo uma resolução crítica e criativa de problemas no trabalho e... na vida, para todos, sem exceção.

Palavras-chave: Artes Plásticas; Competências Cognitivas; Competências Emocionais; Inclusão

ABSTRACT

The “Global Monitoring Report Education for All: The Quality Imperative” (UNESCO 2005) shows as quality parameters in education, the cognitive development and the creative and emotional development. The relevance of these intentions is confirmed in the “Convention on the Rights of Persons with Disabilities” (ONU 2006). We can also verify that “The Salamanca Statement” (ONU,1994) establishes guidelines for schools to implement programmes with capacity to respond to the different characteristics and needs of all students, including those who have Special Educational Needs (SEN)

In order to allow school to offer suitable responses to the diversity characterizing its target audience, the teacher needs to implement educational contexts encompassing a whole range of learning options, motivating and able to respond to each and every student.

It was in the context of diversity – that challenges the school to trace inclusive responses – that emerged the issues that we seek to investigate in this work. Through these issues we intend to find out the teachers` perceptions about the importance of plastic arts in the cognitive development of students, in general and with SEN, in particular; and to find out teachers` perceptions about the importance of plastic arts in the emotional development of students, in general and with SEN, in particular.

We intend to defend the importance of giving a relevant place to education through art in the curriculum, in the sense of being provided participation opportunities and skills development to each and every student, in a perspective of school inclusion and optimization of all potentialities of each individual, allowing a critical and creative problem-solving at work and ...in life, to all, without exception.

Keywords: Plastic Arts; Cognitive Skills; Emotional Skills; Inclusion

Abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PE – Projeto Educativo

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

CEF-AC – Curso de Educação e Formação em Ação Educativa

PCA – Percurso Curricular Alternativo

EVT – Educação Visual e Tecnológica

EE – Educação Especial

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão crianças e jovens

PEI – Programa Educativo Individual

ÍNDICE

Volume I

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ABREVIATURAS.....	vi
ÍNDICE.....	1
ÍNDICE DE QUADROS.....	4
INTRODUÇÃO	6
1. Apresentação da situação	6
2. Importância do estudo	7
3. Questão e objetivos da investigação.....	8
4. Apresentação do estudo	9
Parte I – Revisão de Literatura	12
Capítulo 1 – Resumo histórico da Educação Especial	12
Capítulo 2 – Importância atribuída às Artes na Educação, ao longo História.....	18
Capítulo 3 – Artes Plásticas e desenvolvimento de competências.....	25
Capítulo 4 – Artes Plásticas e Inclusão	35
Parte II – Estudo Empírico	40
Capítulo 1 – Organização do Estudo	40
1.1. Caracterização do Estudo	42
1.1.1. Caracterização do meio.....	43
1.1.2. Caracterização da Organização Escolar	44
1.1.3. Caracterização da População Alvo	45
1.2. Opções Metodológicas.....	46
1.2.1. Metodologia Qualitativa	46
1.2.2. Estudo de Caso	49
1.2.3. Técnicas de recolha de dados utilizadas	51
1.2.3.1. Inquérito por questionário	53
1.2.3.2. Entrevista.....	57
1.2.3.3. Análise Documental	62
1.3. Análise de Conteúdo	63
1.4. Etapas da análise de dados e categorização	69
1.5. Triangulação de resultados	70

Capítulo 2 – Análise de dados e Apresentação de resultados	73
2.1. Importância atribuída às Artes Plásticas	73
2.1.1. Dados resultantes dos questionários	73
2.1.2. Dados resultantes das entrevistas	105
2.1.3. Dados resultantes da análise documental	114
2.1.4. Triangulação de resultados	115
2.2. Prática das Artes Plásticas	120
2.2.1. Dados resultantes das entrevistas	120
2.2.2. Dados resultantes da análise documental	130
2.2.3. Triangulação de resultados	131
2.3. Inclusão escolar	134
2.3.1. Dados resultantes das entrevistas	134
2.3.2. Dados resultantes da análise documental	141
2.3.3. Triangulação de resultados	142
Capítulo 3 - Conclusões	145
3.1. Conclusões do Estudo	145
3.1.1. Importância atribuída às artes plásticas	145
3.1.1.1. Importância relativamente aos alunos em geral	145
3.1.1.2. Importância relativamente aos alunos com NEE	147
3.1.1.3. Importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos	149
3.1.1.4. Importância no desenvolvimento emocional dos alunos	151
3.1.2. Prática das artes plásticas	154
3.1.2.1. Atividades propostas aos alunos/ estratégias.....	154
3.1.2.2. Opinião dos professores sobre o interesse manifestado pelos alunos	156
3.1.2.3. Obstáculos à promoção de atividades plásticas	157
3.1.2.4. Promoção da interdisciplinaridade	158
3.1.2.5. Necessidade de adaptações curriculares	160
3.1.2.6. Avaliação das criações plásticas dos alunos.....	161
3.1.2.7. Exposição das criações plásticas	162
3.1.2.8. Motivação para as artes plásticas	162
3.1.2.9. Importância de uma prática sistemática e de qualidade	164
3.1.2.10. Desvalorização da área das artes plásticas no currículo	166
3.1.2.11. Desenvolvimento da motricidade fina	166

3.1.3. Inclusão escolar	167
3.1.3.1. Conceção de inclusão escolar	167
3.1.3.2. Estratégias para a inclusão escolar	168
3.1.3.3. Desenvolvimento de atividades em grupo	169
3.1.3.4. As artes plásticas como incentivo à inclusão escolar	170
3.2. Condicionismos ao estudo.....	175
3.3. Pistas de investigação futura.....	176
Referências Bibliográficas	177
Volume II	
ANEXOS	183

Anexo 1: Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Anexo 2: Inquérito por questionário

Anexo 3: Protocolo da entrevista aos professores

Anexo 4: Entrevistas – Análise de conteúdo

Anexo 5: Análise documental – Análise de conteúdo

Anexo 6: Dados da análise do inquérito por questionário – Competências cognitivas

Anexo 7: Dados da análise do inquérito por questionário – Competências emocionais e sociais

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Técnicas de Recolha de Dados	47
Quadro 2 – Caraterização dos Inquiridos - Género	50
Quadro 3 – Caraterização dos Inquiridos - Idade	51
Quadro 4 – Caraterização dos Inquiridos – Tempo de serviço.....	51
Quadro 5 – Caraterização dos Inquiridos – Tipo de turma/aluno a quem leciona.....	51
Quadro 6 – Género Feminino; Competências Cognitivas:1.ª Posição	67
Quadro 18 – Género Masculino; Competências Cognitivas:1.ª Posição	68
Quadro 30 – Idade: 26-30 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	69
Quadro 42 – Idade: 31-35 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	70
Quadro 54 – Idade: 36-40 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	71
Quadro 66 – Idade: 41-45 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	71
Quadro 78 – Idade: 46-50 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	72
Quadro 90 – Idade: 51-55 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	73
Quadro 102 – Idade: 56-60 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	73
Quadro 114 – Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	74
Quadro 126 – Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	75
Quadro 138 – Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	75
Quadro 150 – Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	76
Quadro 162 – Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	77
Quadro 174 – Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	78
Quadro 186 – Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	78
Quadro 198 – PIEF; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	79
Quadro 210 – PCA; Competências Cognitivas: 1.ª Posição.....	80
Quadro 222 – CEF-AC; Competências Cognitivas: 1.ª Posição.....	81
Quadro 234 – EVT; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	81
Quadro 246 – EE; Competências Cognitivas: 1.ª Posição	82
Quadro 258 – Género feminino; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição	82
Quadro 267 – Género masculino; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição	83
Quadro 276 – Idade: 26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição	84
Quadro 285 – Idade: 31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição	85
Quadro 294 – Idade: 36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição	86
Quadro 303 – Idade: 41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição	87
Quadro 312 – Idade: 46-50 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	87
Quadro 321 – Idade: 51-55 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	88

Quadro 330 – Idade: 56-60 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	89
Quadro 339 – Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	89
Quadro 348 – Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição....	90
Quadro 357 – Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição..	91
Quadro 366 – Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição..	92
Quadro 375 – Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição..	93
Quadro 384 – Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição..	94
Quadro 393- Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição....	95
Quadro 402 – PIEF; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	95
Quadro 411 – PCA; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	96
Quadro 420 – CEF-AC; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	97
Quadro 429 – EVT; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	98
Quadro 438 – EE; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição.....	99

INTRODUÇÃO

1. Apresentação da situação

O “Relatório de Monitorização Global – Educação para Todos: o imperativo da qualidade” (Unesco, 2005) define a “qualidade em educação” a partir de dois parâmetros: o primeiro que diz respeito ao “desenvolvimento cognitivo dos alunos”, enquanto “principal objetivo explícito de todos os sistemas educativos”; o segundo parâmetro que concebe um objetivo de “desenvolvimento criativo e emocional”, também no âmbito da educação formal (Unesco, 2005:17).

Este documento retoma “a visão de educação integrada e abrangente” apresentada no “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação um tesouro a descobrir” (Unesco, 1996), reconhecendo nos “quatro pilares da educação” (“aprender para conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”) aí propostos, caminhos para a implementação da qualidade educativa “ao longo da vida” (Unesco, 1996, 98-90).

Segundo o “Relatório de Monitorização Global – Educação para Todos” (Unesco, 2005:30), a defesa de uma educação de qualidade implica, nomeadamente, a implementação de estratégias pedagógicas conducentes a “que se obtenha o melhor impacto possível sobre a aprendizagem para todos.”

A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (ONU, 2006), correspondendo ao “direito das pessoas com deficiência à educação”, reforça o dever de assegurar “um sistema educativo inclusivo em todos os níveis, bem como a aprendizagem ao longo da vida”, visando “o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito... pela diversidade humana” e, ainda, “o desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência” (ONU, 2006:14).

A “Declaração de Salamanca” (ONU, 1994:viii) enfatiza que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias”, o que implica que “os sistemas de educação devem ser planeados e os

programas implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”.

Os documentos orientadores que examinámos, por um lado, sublinham a necessidade fundamental de implementação de um modelo de resposta educativa à diversidade dos alunos – incluindo alunos com NEE - e, por outro, valorizam o desenvolvimento da criatividade entre os objetivos a atingir para uma educação de qualidade que terá de ser, pela força das circunstâncias atuais, uma educação inclusiva.

2. Importância do estudo

Lutar contra a diversidade que caracteriza o público-alvo da escola é querer introduzir alterações numa variável que não pode ser modificada. Considerando o fator diversidade, Roldão (2003a:158) clarifica:

(...) não é pensável que se possam transformar os públicos, as condições socioculturais... Estes são fatores extrínsecos, sobre os quais a escola não pode atuar... Mas o currículo e a estrutura organizacional de trabalho de ensinar e aprender, esses sim, são a zona de ação, poder e responsabilidade da escola.

Neste direcionamento, Rodrigues (2012:92) explica que, no contexto da escola inclusiva, a diferenciação curricular deve ter “lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial das suas diferenças...”.

A importância da arte na educação é realçada por Santos (1939) citado por Ramos (2011:60), pois ele concebe a “educação pela arte” como “uma conceção que garante um processo educativo que se vai fazendo ao longo da vida”. Essa relevância é também sublinhada por Ramos (2011:60) que refere que “a educação artística desenvolve novos modos de expressão, comunicação, integração e conhecimento do mundo, de «nós» e dos outros”. O mesmo posicionamento é ainda acentuado por Raposo (2004) citado por Ramos (2011:61) que explica que “quando se trata da educação artística, devemos manter presente que é importante aprender a apreciar... é igualmente importante facilitar o contato com a arte e educar os sentidos”.

Day e Hurwitz (2012:69) perspetivam a relevância da educação pela arte para os alunos que têm NEE do modo seguinte: “All the senses can be brought into interation, providing

opportunities to adapt art making activities for students who have some sensory or mobility impairment.” Complementarmente, estes autores referem que “leaners with intellectual disabilities can benefit from the visual and verbal aspects of a comprehensive art program, as well from participating in art making” (Day e Hurwitz, 2012:72).

É no âmbito da diversidade - que desafia a escola a traçar respostas inclusiva – que despontaram as questões que procuraremos investigar neste trabalho. O surgimento de tais questões radicou em experiências de aprendizagem na área das artes plásticas que a investigadora teve o privilégio de proporcionar aos seus alunos: enquanto professora (e enquanto ser humano), foi-lhe impossível ficar indiferente à qualidade das criações plásticas dos alunos, perante facetas desconhecidas das suas personalidades que foram reveladas, enfim..., perante todo um mundo que emergiu. Desse modo, nasceu uma inquieta reflexão acerca da importância das artes plásticas, das potencialidades que oferecem para intervir em relação a alunos (tal como os que eu tive) que não manifestam quase nenhuma apetência para aprender, não se interessam pelos conteúdos que a escola ensina, têm um autoconceito negativo e não acreditam em si mesmos. Apresentam ainda dificuldades de interação com os pares e com o adulto.

A partir destas «experiências pedagógicas», nasceu o sonho de aprofundar conhecimentos acerca das possibilidades que as artes plásticas poderão oferecer para a criação de ambientes de aprendizagem motivantes, mais ricos em oportunidades para aprender, mais efetivo na promoção de desenvolvimento para cada um e para todos os alunos.

3. Questão e objetivos da investigação

Foi neste contexto que surgiu a definição do objetivo deste estudo, o qual deverá ser enquadrado nas práticas pedagógicas dos professores:

- a) **Conhecer as perceções dos professores sobre as potencialidades das artes plásticas na promoção do desenvolvimento das competências cognitivas e emocionais envolvidas na aprendizagem.**

Em consonância com este objetivo, foram definidas as questões de investigação que orientaram este estudo:

- Qual a percepção dos professores sobre a importância das artes plásticas no desenvolvimento cognitivo dos alunos, em geral e com NEE, em particular?
- Qual a percepção dos professores sobre a importância das artes plásticas no desenvolvimento emocional dos alunos, em geral e com NEE, em particular?

Para procurarmos responder a estas questões optámos por realizar uma investigação qualitativa, para conhecermos a dinâmica interna dos fenómenos em estudo, na perspectiva dos sujeitos envolvidos. O método a utilizar é o de estudo de caso, na medida em que nos interessa conhecer esses fenómenos diretamente a partir do contexto específico de uma instituição (uma escola em particular) onde eles se manifestam. Serão utilizados três instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário, entrevista e análise documental.

4. Apresentação do estudo

Este estudo irá focalizar-se numa escola que integra um Agrupamento de Escolas de Lisboa, considerando que pretendemos conhecer as percepções dos professores de uma escola específica, com a intenção de conhecermos os fenómenos em estudo a partir dos atores sociais neles envolvidos. Neste sentido, aplicaremos uma entrevista semi-dirigida, aos professores e ainda um inquérito por questionário também aos docentes. Complementarmente, iremos aplicar o método de análise documental na recolha de dados a partir do Projeto Educativo e também, do Projeto Curricular de Agrupamento.

Este trabalho é constituído por duas partes. Na primeira apresentamos a revisão de literatura efetuada de acordo com as questões de investigação:

No Capítulo 1, intitulado “Resumo histórico da Educação Especial”, procuramos apresentar um breve historial dos modelos de intervenção à pessoa com necessidades educativas especiais, tentando salientar os fatores que impulsionaram alterações paradigmáticas ao longo do tempo.

No Capítulo 2, intitulado “Importância atribuída às artes na educação ao longo da História”, evidenciamos as principais conceções sobre o papel das artes na educação que têm prevalecido ao longo da História, procurando identificar as características mais

importantes de cada um dos modelos apresentados, assim como a interligação entre eles.

No Capítulo 3, intitulado “Artes Plásticas e desenvolvimento de competências”, identificamos o conceito de “competência”. Numa abordagem sucinta e ampla à aprendizagem (aqui perspectivada como processo e produto desenvolvido no contexto das dimensões cognitiva e emocional da mente humana) salientamos as perspectivas de autores de referência no domínio da cognição (Piaget, Vygotsky e Fonseca). Nesta abordagem à mente humana, contrapomos ao posicionamento de Fonseca (o cérebro como sede da cognição), a perspectiva de Damásio (centrada na noção de “organismo”) e debruçamo-nos sobre as concepções de “razão”, “emoção” e “consciência”, ainda à luz da teoria defendida por aquele neurocientista. Consideramos também as competências que podem ser desenvolvidas através do ensino-aprendizagem no campo das artes plásticas e, neste sentido, examinamos as posições de dois autores de referência no domínio da educação através da arte - Lowenfield e Eisner - ambas evidenciando, entre outros, a relevância do desenvolvimento perceptivo. Em consequência, debruçamo-nos sobre alguns conceitos fundamentais na área da percepção visual, à luz da teoria gestáltica (Arnheim). Apresentamos os fatores que intervêm na criatividade (Amabile), na ótica do desenvolvimento de competências através das artes; e salientamos os fatores que caracterizam o perfil de um indivíduo criativo, de acordo com uma abordagem múltipla (Lubart). De modo complementar, focamos a definição de criatividade de maior aceitação na atualidade. Neste mesmo direcionamento, atendemos ao desenvolvimento de competências pelas artes, em função da criação de arte e da apreciação crítica da obra de arte (Eisner). Caracterizamos a apreciação crítica da obra de arte ” (Funch, e Leontiev). Finalmente, apresentamos uma definição de artes visuais (National Art Education Association, 1994).

No Capítulo 4, consideramos dois documentos de referência, o “Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o séc. XXI” (Unesco, 2006) e a “Convenção sobre os direitos da pessoas com deficiência” (ONU, 2006), tentando evidenciar o que o primeiro preconiza quanto à importância das artes na educação e o segundo quanto aos direitos da pessoa com NEE, no domínio da educação inclusiva e da educação artística. Foram ainda considerados o modelo da diferenciação pedagógica e a “Teoria das inteligências múltiplas” (Gardner), pela sua importância para a promoção da inclusão e considerando as suas implicações na educação artística.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico:

No Capítulo 1, é apresentada a organização do estudo, sendo referenciadas (e justificadas) as opções feitas ao nível da metodologia, método e instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo 2, é realizada a apresentação dos resultados do estudo, tendo sido aplicadas técnicas de análise de conteúdo às entrevistas e à análise documental.

No Capítulo 3, são enunciadas as conclusões que, de acordo com o objetivo e as questões de investigação, foram obtidas pelo cruzamento entre a revisão de literatura e o estudo empírico. Desta sobreposição resultou ainda uma definição de pistas de investigação futura assim como das limitações do estudo.

Parte I – Revisão de Literatura

Capítulo 1 – Resumo histórico da Educação Especial

As mudanças verificadas ao longo da história da Educação Especial estão enraizadas em alterações verificadas no decurso da história da humanidade, quanto à forma como a “diferença nos indivíduos, qualquer que seja a sua natureza” é perspectivada pela sociedade (Morgado, 2003:35).

Em cada época, as mudanças acima referidas têm sido influenciadas por fatores de ordem económica, social e cultural (Garcia, 1988 cit. por Lopes, 1997 em Morgado, 2003:35), devendo ser também considerados os efeitos resultantes de avanços verificados em diferentes áreas científicas “designadamente medicina, psicologia, ciências da educação e, mais recentemente, na vasta área das chamadas novas tecnologias” (Morgado, 2003:35).

Jiménez (1997) citado por Morgado (2003:35), destaca três grandes fases na história da Educação Especial: “Pré-história da Educação Especial”, “era das Instituições” e “época atual”. A primeira fase estendeu-se até cerca de “finais do séc. XVIII” e caracterizava-se essencialmente pela “segregação” da “pessoa com deficiência”.

A segunda etapa evidenciou-se desde o “final do séc. XVIII, princípio do séc. XIX” (Jiménez, 1997 citado por Morgado, 2003:35) e predominou “quase até à atualidade” (Garcia, 1989 citado por Jiménez, 1997 em Morgado, 2003:36). A resposta disponibilizada era de cariz “mais assistencial que educativa”, sendo veiculada em “instituições destinadas a pessoas com deficiência” (Lopes, 1997 e Garcia, 1997 referidos por Morgado, 2003:36). De acordo com Jiménez, 1997; Correia & Cabral, 1997; Lopes, 1997 referidos por Morgado, 2003:36, “a partir desta altura”, os chamados “modelos médicos” vão ter um forte impacto “nas conceções sobre a deficiência e sobre as respostas aos problemas das pessoas com deficiência”, o que se vai repercutir, nomeadamente, na constituição de “escolas especiais”. Este modelo de resposta “por tipo de deficiência” originou, segundo Correia e Cabral (1997); Jiménez (1997) referidos por Morgado (2003:36), “um sub-sistema educativo com poucos ou nulos contactos com os sistemas educativos regulares”.

A “educação segregada” (Correia & Cabral, 1997 referidos por Morgado, 2003:36) vai começar a ser questionada a partir da “segunda metade do séc. XX” (Morgado, 2003:36). De entre as mudanças de natureza social e política que estão subjacentes a este questionamento, Lopes (1997) citado por Morgado (2003:36) destacam a importância da “Declaração dos Direitos da Criança”, em 1921, a Declaração dos Direitos do Homem, em 1948 e o acentuar e extensão da escolaridade obrigatória”. Morgado (2003:37) salienta ainda um outro fator considerado como de especial relevância, que consistiu no surgimento e difusão da “ideia de normalização”, durante a década de sessenta: “a perspectiva de que as pessoas com deficiência deveriam ter oportunidade de desenvolver um modelo de vida tão aproximado quanto possível dos restantes cidadãos do seu envolvimento”. Este princípio, aplicado à educação, contribuiu para o fortalecimento de uma orientação que visava o desenvolvimento de mudanças nas respostas educativas às “crianças e jovens com deficiência”, sendo que estas mudanças deviam estar direcionadas para “esbater formas mais segregadoras substituindo-as por modelos e projetos mais promotores de integração.”

Em 1963, no que concerne à “integração de crianças cegas em escolas de amblíopes e de visuais”, João dos Santos declarava que “este ponto de vista é atualmente defendido em muitos países e praticado com êxito, não só nesses países como na escola do Centro Helen Keller” (Santos, 2013:561). João dos Santos, um dos seus fundadores, defendia que o princípio subjacente à colocação simultânea de crianças cegas, amblíopes e de “visão normal” consistia em “integrar os cegos num ambiente normal e fazer com que eles sejam aceites pelos que veem” (Santos, 2013:612). O Centro Helen Keller foi fundado em 1956 (Santos, 1991b), sendo que “Cecília Menano orientou o início deste trabalho” (Santos, 2013:554).

No Reino Unido, em 1978, foi publicado o Relatório Warnock, documento que constituiu uma referência histórica importante na medida em que “veio convulsionar os esquemas vigentes e popularizar uma conceção diferente de Educação Especial” (Marchesi & Martín, 1995 citados por Morgado, 2003:38). Neste documento, Mary Warnock introduziu o conceito de “necessidades educativas especiais” (Correia, 2008:38), o que contribuiu “para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo «defectológico»” (Rodrigues, 2003:93). Como explicam Marchesi & Martín (1995) citados por Morgado (2003:38), “um aluno com necessidades educativas especiais será o que, ao longo do seu processo de escolarização, apresentará algum problema de

aprendizagem solicitando uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais que os seus pares da mesma faixa etária.”

O Relatório Warnock influenciou de forma decisiva “a passagem de um modelo clínico para um modelo pedagógico” (Niza, 1996 referido por Morgado, 2003:39). Assim, podemos afirmar que o primeiro (isto é, “um modelo de natureza psico-médica”) conduz a que “as necessidades das crianças e jovens sejam percebidas como «défices individuais»” e, conseqüentemente, a uma “intervenção educativa” marcadamente “remediativa, especial na sua natureza e no seu espaço de desenvolvimento”. Em contraste, o segundo modelo mencionado preconiza uma “intervenção educativa de natureza Interativa/Organizacional em que as diferenças individuais são reconhecidas a todas as crianças e jovens e em que a resposta a essas diferenças assenta na flexibilização do trabalho desenvolvido na sala de aula do ensino regular” (Morgado, 2003:39).

Apesar de o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) ser vocacionado para a promoção de práticas educativas efetivamente integradoras dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no “sistema regular de ensino”, verificou-se frequentemente a não concretização desse objetivo: estes alunos são considerados “como um grupo especial para o qual os professores do ensino regular não assumem responsabilidades sendo a designação “Necessidades Educativas Especiais” percecionada como um rótulo (Norwich, 1996 referido por Morgado, 2003:39). Tornou-se manifesta a imprescindibilidade de “abandonar um modelo educativo assente na integração escolar de um grupo entendido como especial ” e de, alternativamente, “procurar desenvolver um percurso visando reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças” (Clark et al.,1995 citado por Morgado, 2003:41).

Neste sentido, nos anos 80, surge um movimento reformador centrado na “ideia de inclusão”, o qual começa a desenhar um modelo de educação inclusiva. A educação inclusiva pressupõe o “desenvolvimento da escola” objetivado para lhe conferir capacidade de resposta educativa a **todos** os seus alunos (Morgado, 2003:42), acolhendo as suas “diferentes necessidades educativas” (Correia & Cabral, 1997 citado por Morgado, 2003:42). Este “modelo organizacional” defende a integração “no âmbito do ensino regular... [dos] professores e técnicos e recursos afetos à designada educação

especial” (Morgado, 2003:42). No contexto da educação inclusiva, a educação especial é perspectivada como “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEES” (Correia, 2008:19). Neste sentido, o mesmo autor esclarece que “a inclusão não deve ser a mera colocação de todos os alunos com NEES nas classes regulares sem que um conjunto de pressupostos seja assegurado (legislação, recursos, colaboração, etc.) ” (Correia, 2008:13).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3 de 2008 constitui-se como a legislação de referência no âmbito da definição “dos apoios a prestar a alunos com necessidades educativas especiais” (Ministério da Educação, 2011:5). Segundo o diploma atrás mencionado, a definição destes apoios, quando necessários, é realizada na sequência de um processo que se inicia com a “referenciação do aluno”. Neste primeiro momento, os pais ou os encarregados de educação, os professores ou quaisquer técnicos ou serviços que intervêm junto da criança (ou jovem), ao considerarem a sua eventual necessidade de apoios especializados, devem iniciar o processo junto da escola, fundamentando as suas razões. Na fase seguinte – a da avaliação – uma equipa constituída por profissionais da escola e encarregados de educação, entre outros, vai “analisar a informação disponibilizada no âmbito da referenciação” (Ministério da Educação, 2011:15) e decidir acerca da necessidade de uma “avaliação especializada por referência à CIF-CJ” (Ministério da Educação, 2011:17).

Em resultado desta avaliação especializada é elaborado um relatório técnico-pedagógico, o qual “identifica as necessidades educativas do aluno” e “descreve o perfil de funcionalidade” deste. Este relatório constituiu a base para a “decisão da elegibilidade do aluno para a educação especial” (Ministério da Educação, 2011:16). Quando se confirma a necessidade de apoios especializados, tem lugar, obrigatoriamente, a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), implicando conjuntamente, os “docentes de grupo/turma ou diretor de turma”, o professor de educação especial, o encarregado de educação e, se for pertinente, “outros profissionais intervenientes no processo educativo do aluno” (Ministério da Educação, 2011:18). O PEI deve integrar a descrição do “perfil de funcionalidade do aluno” assim como dos “fatores ambientais que funcionam como facilitadores/barreiras à participação e à aprendizagem” (Ministério da Educação, 2011:19). O PEI deve também incluir a definição dos apoios especializados, designadamente no que se refere à “distribuição horária das atividades e apoios

especializados”; discriminação dos “recursos necessários” e dos “procedimentos de avaliação e de revisão do PEI”; a “definição das medidas educativas a implementar” (Ministério da Educação, 2011:38). Entre as medidas de “adequação do processo de ensino e de aprendizagem” esta legislação estabelece, nomeadamente, o “apoio pedagógico personalizado”; a aplicação de “adequações curriculares individuais” e de “adequações no processo de avaliação” (Ministério da Educação, 2011:40). As “adequações curriculares individuais” têm como referencial o “currículo comum” e consistem, fundamentalmente, “na introdução de conteúdos e objetivos intermédios”, facultando a aquisição das “competências terminais do ciclo ou de curso”, de acordo com as características e necessidades educativas próprias do aluno (Ministério da Educação, 2011:41). No PEI pode ainda estar fundamentada a necessidade de implementação de um “Currículo Específico Individual” (Ministério da Educação, 2011:20). O “Currículo Específico Individual” é uma medida que implica alterações significativas no currículo, visando a introdução de “conteúdos conducentes à autonomia social e pessoal do aluno”; o “desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida”; a comunicação; e a “organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (Ministério da Educação, 2011:42). As “adequações no processo de avaliação” dizem respeito, designadamente, a alterações “do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação” e também “das condições de avaliação”, no que concerne, “entre outros aspetos” “às formas e meios de comunicação” e à “duração e local da prova” (Ministério da Educação, 2011:42).

Na consolidação e difusão internacional do movimento da educação inclusiva tiveram uma importância decisiva a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Jontiem, Tailândia, 1990) e, principalmente, a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, organizada pela Unesco (Salamanca, Espanha, 1994). Da primeira resultou a “ideia nuclear de Educação para Todos”. A segunda produziu a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, onde é “definitivamente consagrado o conceito de inclusão, educação inclusiva ou ainda escola inclusiva” (Morgado, 2003:43).

Assim, no Enquadramento da Ação é declarado que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de

utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades... (Unesco,1994:11-12).

Ainda no âmbito internacional, o direito a uma “educação de qualidade para todos” foi posteriormente reforçado, nomeadamente “na Declaração de Dakar (ONU; 2000) e mais recentemente na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU; 2006)” (Ministério da Educação, 2011:5).

Rodrigues (2003:90) defende que, relativamente a “muitas outras declarações do mesmo género”, a Declaração de Salamanca foi a que maior impacto teve a nível internacional, na medida em que “despertou nos governos subscritores uma grande determinação para o seu cumprimento”. Em Portugal, um dos países que a subscreeveu - decorridos “apenas três anos” sobre a data desta conferência internacional - verificou-se que os princípios estabelecidos na declaração foram “consagrados no Despacho 105/97,... onde se faz opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa”. Mas, enquanto num primeiro momento se “via como inevitável a transposição para a prática desta declaração”, verificou-se de uma forma gradual, o despontar de uma atitude de questionamento sobre “as razões de tão rápida adesão” ou mesmo o duvidar da “exequibilidade das reformas que eram necessárias para que esta mudança legislativa passasse para medidas e práticas concretas” (Rodrigues, 2003:90). Assim, constata-se que “volvidos diversos anos, continuamos a verificar um fosso profundo entre os ideais e princípios expressos nesta declaração e em diversos documentos portugueses de política educativa (Benavente et al.,1994; Ministério da Educação,1986 citados por César, 2003:121) e as práticas que observamos no quotidiano (César, 2003:121).

Passar do nível das intenções e dos documentos oficiais para o das práticas é um desafio que implica muito esforço e empenhamento por parte dos diversos atores da comunidade educativa. Significa questionar hábitos antigos e enraizados, que às vezes já se tomam como norma; exige saber resistir à lentidão do processo de mudança, conseguir ultrapassar os entraves que vão surgindo e ser capaz de promover espaços de reflexão conjunta numa comunidade nem sempre preparada para o trabalho colaborativo (César, 2003:122).

Hergarty (2006) citado por Correia (2008:20) realça a importância de “formular respostas educativas eficazes” para todos os alunos – incluindo os alunos com necessidades educativas especiais – nas escolas regulares, quando afirma que “não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. ... É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos.”

Capítulo 2 – Importância atribuída às Artes na Educação, ao longo História

Neste capítulo apresentaremos um resumo dos modelos de educação através das Artes que, desde a Antiguidade Clássica, se tem vindo a constituir como paradigmas de referência. Neste percurso salientaremos principalmente os desenvolvimentos que concernem a Portugal, embora procurando situá-los na realidade internacional onde se inserem.

Na Grécia clássica, Platão concebeu um ideal de educação em que a arte tinha uma importância fulcral: este filósofo acreditava que “o equilíbrio entre o belo e o bem é garante de uma educação que almeje a vida perfeita” (Santos, 1999:125). O modelo explanado por Platão na “República” (Santos, 2008:358) veio a influenciar marcadamente, no séc. XVIII, a obra do “poeta-filósofo” alemão Schiller (Santos, 2008:119). Assim, retomando a tradição platónica, nas “Cartas sobre Educação Estética do Homem”, este autor defende que “não é senão pela porta do belo que penetramos no domínio do bem e do verdadeiro” (Santos, 2008:74). Nesta mesma obra, Schiller perspectiva “a arte como a melhor educadora do homem e fator da sua libertação” (Santos, 1999:125). Platão e Schiller constituem “dois marcos referenciais” (Santos, 2008:120).

De acordo com Santos (2008:120), “só depois da II Guerra Mundial, uma conceção fundamentada da Educação pela Arte se vai tornando realidade, graças a pedagogos e filósofos”. Neste percurso destacou-se particularmente o filósofo Herbert Read que se notabilizou pelos princípios educacionais valorizadores da importância da arte “na existência humana” que, ainda na esteira de Platão (Santos, 2008: 49), propôs no seu livro “Educação pela Arte”, publicado em 1943 (Santos, 1999: 116).

Read (2001:244-245) defende uma “educação integral”, de “base estética”. Assim, este autor define a educação “como o cultivo de modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios.” E explica que

todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspeto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão (Read, 2001:12).

Em 1954, Read foi o primeiro presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte (Santos, 1999: 116), a qual foi integrada na UNESCO (Santos, 2008:38).

O Movimento da Educação pela Arte de que Read “foi um dos principais teóricos”, desenvolveu-se na convergência de dois movimentos centrados na Escola - “Arte na Escola” e “Escola Nova” - os quais “contribuíram para a aceitação e promoção de experiências artísticas integradas nos modernos métodos de ensino” (Santos,1999:116). No que concerne ao movimento da “Arte na Escola” nasceu na Alemanha, em finais do séc. XIX, desencadeado por “uma conferência inovadora sobre “A arte e a escola” (Santos,1999:116), da iniciativa de “Litchwark, professor e conservador de Museu”. Difundiu-se depois por outros países europeus, incluindo Portugal. Em consequência disso, “no início da República”, João de Barros, enquanto “poeta educador”, defendia que “estabelecida que seja em bases seguras, a educação artística na Escola Primária – ela continuará, como fatal e natural consequência, nos outros graus de ensino” (Santos,1999:115).

O movimento da “Escola Nova” constituiu-se no início do séc. XX, como “uma contestação violenta da pedagogia tradicional, fundada no conceito de transmissão de saber”. Entre os seus partidários encontram-se “grandes inovadores” nomeadamente Claparède e Freinet. Estes defendem a chamada “pedagogia ativa”, de acordo com a qual “os conhecimentos e as experiências adquiridos resultam, no essencial, de uma atividade pessoalmente dirigida pelos alunos” (Pourtois e Desmet, 1999:260). Segundo este “método de aprendizagem” (Pourtois e Desmet, 1999:260), é através “da exploração do complexo, que nasce o sentido e a construção dos conceitos”. Esta conceção de aprendizagem assenta num pressuposto de “auto-sócio-construção do saber” (Pourtois e Desmet, 1999:262). O movimento da “Educação Nova”, num congresso internacional realizado em 1921, propôs: o respeito pela “individualidade da criança; assentar os estudos sobre os interesses espontâneos do educando”; e promover a “cooperação” em contexto escolar, ensinando “a criança a pôr a própria individualidade ao serviço da sociedade” (Santos, 2008:80).

Em meados do séc. XX, começam a ser verificadas influências do modelo da “Escola Nova” na educação artística da criança, em Portugal. João dos Santos - um dos fundadores do Centro Helen Keller, onde era aplicada uma orientação pedagógica inspirada em Freinet – refere a importância da “educação através da arte” como

alternativa ao facto, por ele constatado, de “a linguagem falada [ser] ignorada pelas escolas do nosso país”:

Uma forma de estabelecer esse diálogo é efetivamente a educação através da arte – e isso não implica apenas artes plásticas. Pode implicar, como nas escolas modernas – a *escola nova*, inspirada pelas técnicas de Freinet – a verbalização das ideias da criança (Santos, 1991a:153).

Ainda neste contexto, Santos (1991a: 22) defende que “a base de toda a educação é a livre experiência sem a qual não é possível chegar à utilização dos vários instrumentos da linguagem que permitem a aprendizagem do racional.” E, complementarmente, afirma que “o conhecimento humano resulta da possibilidade oferecida à criança, de aprender livre e espontaneamente. ... Na escola: a compreensão da forma ligada ao gesto e à palavra, a expressão ligada à atividade pictorial, e as regras da vida social do grupo” (Santos, 1991a:163).

No que concerne às Artes Plásticas, o posicionamento atrás mencionado opunha-se à imposição de um rígido “formalismo exigido nos regulamentos”, o qual vigorava oficialmente, na época: “nos exames de instrução primária continua ainda a exigir-se o desenho à vista” (Santos, 1991a:165). Rebatendo as orientações pedagógicas vigentes, Santos (1991a:163) defende que “o educador tem de permitir que a criança se determine, dando ao que vê a sua própria interpretação, que seja a verdadeira autora da sua obra”. Estes princípios aplicar-se-iam tanto à modelação (“uma das formas mais espontâneas de expressão infantil”), como ao desenho ou à pintura (Santos, 1991a:163-164). Foi à luz destes princípios que uma educadora, Cecília Menano, desenvolveu um trabalho considerado como pioneiro no domínio da educação através das Artes Plásticas (Santos, 2008:359; Santos, 2013:554; Ferraz, 2009:23), no seu *atelier* “Escolinha d'Arte”, desde cerca de 1945 (Santos e Fonseca, 2008:16-17). No contexto do “movimento modernista dos anos 50” em que se insere, a ação pedagógica de Cecília Menano tem como princípio orientador de base a promoção da “livre expressão” (Ferraz, 2009: 23). Assim, opondo-se ao desenho estereotipado, convencional, ela acredita que como educadora não pode “impingir a uma criança que é livre e que sabe criar, desenhos para a manietar, para ficar presa a ideias e a teorias que não têm nada a ver com a criação” (Santos e Fonseca, 2008:17).

As características peculiares da intervenção pedagógica de Cecília Menano no campo das Artes Plásticas chamam a atenção e são valorizadas por diversos profissionais da área da pedopsiquiatria (entre os quais, João dos Santos), assim como da neurologia, da

psicologia e, inclusive, de médicos (como Henrique Moutinho) que trabalham com pessoas com NEE. Estes profissionais convidam-na a participar em grupos de pesquisa. Além disso, “muitos psiquiatras mandavam[-lhe] crianças com problemas, não só de atrasos mas com problemas neuróticos graves” (Santos e Fonseca, 2008:19). A este propósito consideramos que é pertinente registrar aqui o testemunho de João dos Santos:

Vimo-la trabalhar com crianças, adolescentes e adultos, amblíopes, cegos e paralisados, atrasados e super dotados e em centenas de alunos que passaram nas suas classes e atelier nunca vimos um menino prodígio! Na realidade todos os alunos de Cecília Menano são prodigiosos (Santos, 1991a:165).

O movimento da “Educação pela Arte” que Cecília Menano impulsionou em Portugal, desabrochou, na mesma época, no Brasil, através das “Escolinhas de Arte” (Ferraz, 2009:22), sob a orientação de “Augusto Rodrigues, grande pedagogo brasileiro” (Santos, 1991a:151). Nesta época, Augusto Rodrigues veio a Portugal com a intenção de conhecer o trabalho desenvolvido por Cecília Menano e também Herbert Read foi ao Brasil, propositadamente para conhecer a obra de Augusto Rodrigues (Santos e Fonseca, 2008). Ainda no plano internacional, deve ser evidenciada a obra de outro “notável pedagogo”, Arno Stern, que, “desde o início dos anos 50”, orienta um atelier na “Académie du Jeudi”, em Paris, onde “crianças de todas as idades... praticam a expressão livre” pelo recurso à técnica da “pintura a guache sobre papel” (Gonçalves, 1991:15). De modo semelhante ao verificado no *atelier* dirigido por Cecília Menano, também aqui Arno Stern procura “criar condições... para que a criança escolarizada se liberte dos estereótipos, modelos impostos e outras influências nefastas, que impedem que ela se exprima livremente” (Gonçalves, 1991:21).

Neste período, mais especificamente em 1956, é fundada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, presidida pela professora Alice Gomes (Santos, 2008:360), com algumas figuras notáveis do mundo das artes e com os pedopsiquiatras João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos (Santos, 2015).

De acordo com Sousa (2000:13), Arquimedes da Silva Santos pode ser considerado “como o pai da Educação pela Arte em Portugal”. Nesse sentido, Cabral (2000:9) aponta para a grande relevância do papel que desempenhou “na investigação, no ensino e na formação de uma geração de educadores que ele marcou profundamente e que têm vindo a dar continuidade à sua obra e ao Movimento que lançou e promoveu.” Na obra desenvolvida por Arquimedes Santos podem ser destacados os aspetos seguintes:

- Em 1954 (ainda “antes da fundação da Associação Internacional de Educação pela Arte”), realiza os “primeiros estudos sobre o desenvolvimento da expressão na criança”, juntamente com João dos Santos e Cecília Menano, entre outros” (Sousa, 2000:13).
- Em 1965, procede a investigações sobre a “inter-conexão da Psicologia, da Pedagogia e da Arte”, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, que vão permitir a definição do “primeiro alicerce científico da Educação pela Arte” (Sousa, 2000:13-14).
- “Depois do 25 de Abril” dirigiu a “Escola Superior de Educação pela Arte”, onde continua o trabalho iniciado em 1971, na “Escola-Piloto para a Formação de Professores e Educadores pela Arte” (Sousa, 2000:14).
- Em 1978, propõe um “Plano Nacional de Educação Artística”, que acompanharia “a escolaridade básica obrigatória”, que acabou sendo esquecido “numa qualquer gaveta ministerial” (Santos, 2008: 364). Na realidade pode-se constatar que é em 1986, que a “Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)” estabelece a importância de “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa”, na “educação pré-escolar”, e de realizar “a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios”, entre “os objetivos do ensino básico” (Santos, 1999:130-131). De acordo com este autor, as orientações gerais que esta legislação estabelece “vão refletir-se, finalmente, no Decreto-Lei 344/90 sobre «Educação Artística»”, em que “já se ponderam conceitos decorrentes da educação pela arte e a coincidir com a escolaridade obrigatória” (Santos, 1999:131).

No início dos anos 80 do séc. XX houve uma mudança de paradigma: “o compromisso da Arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno”, mas atualmente “à livre- expressão, a Arte/Educação acrescenta a livre- interpretação da obra de Arte como objetivo do ensino” (Barbosa, 2011, 9). Ana Mae Barbosa - considerada como “uma das mais respeitadas especialistas em Arte/Educação no Brasil” (Ferraz, 2009:22), Presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte entre 1991 e 1993 (Barbosa, 2011, 12) – explica que o “modelo modernista de educação pela arte”, em que se inscrevia o trabalho por ela realizado durante os anos 50, nas “Escolinhas de Arte no Brasil” (Ferraz, 2009:22), deu lugar a uma “visão pós-moderna de Arte/Educação” (Ferraz, 2009:23). Segundo aquela investigadora, no contexto do modelo pós-moderno “o

ensino da arte” deve estar alicerçado numa “tríade” metodológica, considerada fundamental “para se conhecer arte”: “fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização” (Ferraz, 2009:22-23). Em relação às Artes Plásticas a meta que se pretende alcançar consiste em “favorecer o conhecimento nas e sobre Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética, informação histórica e contextualização” (Barbosa, 2011:9).

A implementação do modelo de educação através da arte atualmente preconizado traz consigo novos desafios, uns implicando mais diretamente a Escola, outros ultrapassando as suas fronteiras. Um relatório final apresentado por um “grupo de contato entre os Ministérios da Educação e da Cultura”, em 1999, ao debruçar-se sobre “a situação existente em Portugal” no domínio da “educação artística”, revela a “existência, um pouco por todo o país, de iniciativas inovadoras protagonizadas pela administração, pelas escolas..., e ainda por instituições culturais, públicas e privadas, que têm permitido o desenvolvimento e a formação de públicos” (Folhadela, 2000:14). Entre as recomendações apresentadas no âmbito do “papel das artes na educação básica e no ensino secundário” salientamos “o recurso a «bolsas» de artistas e pedagogos das artes” e a “constituição de parcerias entre várias instituições”. No concernente à “formação dos públicos” ressaltamos “a generalização dos serviços de educação e animação cultural em todas as instituições culturais públicas – museus, bibliotecas,...” e a “necessidade de se produzirem e divulgarem materiais de qualidade..., que tornem acessíveis os bens culturais” (Folhadela, 2000:14-15).

No decurso da “International Conference on the future of Arts Education, perspetivas globais para o novo milénio”, realizada em Nova Iorque, em 1999, foram feitas apresentações de “Projetos sobre “As Artes e as Novas Tecnologias” (podendo passar pelo recurso ao “multimédia de ponta”), “Projetos sobre Papéis das Instituições Culturais, evidenciando um sentido integrador e serviço a escola/família) ” e “Projetos sobre Iniciativas interdisciplinares, com visão de integralidade”, envolvendo parcerias “locais/internacionais”. Foram ainda apresentados os “Projetos aplicados às escolas do Metropolitan Museum of Art”, entre outras instituições (Oliveira, 2000:32). Segundo esta autora, existe um grande “investimento... para o recurso aos meios culturais formativos (altamente qualificados) do envolvimento próximo ou através do ciberespaço”, mas “não se evidencia o investimento direto na valorização dos professores e das escolas”. E

acrescenta: “a via das artes não tem sido garantida na educação para todos”, “desde restrição orçamental de 1974, nos EUA” (Oliveira, 2000:32-33).

Capítulo 3 – Artes Plásticas e desenvolvimento de competências

Na escola, o currículo da área disciplinar das Artes Plásticas (ou de qualquer outra área curricular) precisa ser organizado, entre outros aspetos, em função de objetivos precisos que sejam conducentes à aquisição dos conhecimentos teóricos e práticos inerentes a cada área disciplinar. No entanto, se entendermos o “currículo” como sendo “aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber e a ser capazes de fazer e agir, depois de ter frequentado a escola”, impõe-se que o currículo nacional defina claramente “aquilo que todos absolutamente devem ficar a saber ou a saber fazer” (Roldão, 2002:60). Assim, de acordo com esta autora, “ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático” (Roldão, 2003b:20).

Neste capítulo primeiramente abordaremos a aprendizagem de uma forma sucinta e ampla, considerando-a aqui como processo e produto desenvolvido no contexto das dimensões cognitiva e emocional da mente humana. Seguidamente iremos focalizar-nos nas competências que podem ser desenvolvidas através do ensino-aprendizagem no campo das Artes Plásticas.

Para Flavell (1993) citado por Fonseca (2001:25), o termo “cognição” significa “ato ou processo de conhecimento, ou algo que é conhecido através dele”. De acordo com Fonseca (2001:25), a cognição

compreende os processos e produtos mentais superiores (conhecimento, consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, produção de planos e estratégias, resolução de problemas, inferência, concetualização e simbolização, etc.), através dos quais percebemos, concebemos e transformamos o envolvimento... Não é uma coleção, mas um sistema complexo de componentes.

As duas teorias geralmente aceites como representativas no estudo da cognição – a de Piaget e a de Vygotsky – foram desenvolvidas a partir de perspetivas opostas relativamente à forma como consideram que o ser humano aprende. Piaget (1952, 1972) citado por Gleitman, Fridlund e Reisberg (2009) defende, à luz do construtivismo, que a aprendizagem é um processo individual que se desenvolve (apenas) de forma intrínseca, pela exposição direta aos estímulos. A esta perspetiva intrapessoal, Vygotsky (1986, 1979, 1962) citado por Fonseca (1998) contrapõe uma abordagem interpessoal: ele defende que não se pode conceber a aprendizagem ignorando o papel do social/cultural que envolve o aprendente. Vygotsky (1993) in Fonseca (2001) define a mediatização

como uma aprendizagem interativa que os mais experientes proporcionam aos mais inexperientes, permitindo a estes últimos a resolução dos problemas com que se deparam no seu percurso de integração adaptativa ao social/cultural envolvente. Como explica Fonseca (2001:90), a mediatização concede aos mais novos uma experiência de aprendizagem “vívda e convivida”.

Na medida em que a mediatização cultural (essencialmente simbólica) expande a capacidade de resolução de problemas, ela repercute-se no catapultar do mediatizado para níveis de desenvolvimento psíquico que transcendem os iniciais. Neste sentido, Fonseca (2001:50) esclarece que “aprender envolve a simultaneidade da integridade neurobiológica e a presença dum contexto social facilitador”. Esta perspetiva remete para as duas componentes fundamentais da aprendizagem (ou, do ato de aprender), a “psicológica” e a “pedagógica” (Fonseca, 2001:51): a primeira diz respeito às funções cognitivas envolvidas no processamento da informação, as quais envolvem áreas cerebrais em interação e complexas redes de neurónios; a segunda aponta para as interações mediatizadas de forma intencional e interativa pelos mais experientes, visando uma operacionalização mental mais precisa e eficaz nos mais inexperientes, e a expansão da sua capacidade e apetência para aprender a aprender (Fonseca, 2001).

No contexto da “pedagogia mediatizada” (Fonseca, 2001:96), o papel do “mediatizador” consiste em “proporcionar e promover situações onde o sujeito mediatizado interaja com elas de forma dinâmica e de modo a valorizar os seus processos e as suas estruturas cognitivas” (Fonseca, 2001:85). O desafio cognitivo inerente à “aprendizagem mediatizada” (Fonseca, 2001:85) deve ter em consideração a “zona de desenvolvimento proximal” do aluno. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” indica-nos a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, manifestado na capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial alcançável através da mediatização promovida por um indivíduo mais experiente” (Vygotsky, 1993 citado por Fonseca, 2001:86).

O modelo anteriormente exposto assenta na conceção de que o cérebro – “o órgão mais organizado do organismo” (Fonseca, 2001:23) – “é a sede do pensamento e portanto da cognição” (Fonseca, 2001:21). De modo complementar, o mesmo autor esclarece que “conhecer o cérebro humano... e a sua atividade cognitiva precisa todavia de se referir ao conhecimento assimilado recentemente pelas neurociências (Fonseca, 2001:23).

No âmbito da neurociência evidenciamos a teoria proposta por Damásio (2009:18), a qual está enraizada na ideia de que “o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável”, sendo que a integração é efetivada por meio de “circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos”. O cérebro e o corpo, “como um conjunto”, interagem com o ambiente que rodeia o “organismo”, e é unicamente no contexto dessa interação que “os fenómenos mentais... podem ser cabalmente compreendidos”.

Este autor refere que “ao longo da maior parte do séc. XX”, a ciência desconsiderou a emoção pelo facto de a perspetivar como “demasiado subjetiva” e “no polo oposto da razão”, sendo que esta última “era encarada como totalmente independente da emoção” e como “indubitavelmente a mais excelente capacidade humana”. No entanto, “nos últimos anos” a emoção foi aceite quer pela neurociência quer pelas ciências cognitivas, e de imediato abandonada a ideia da “suposta oposição entre emoção e razão”. A este propósito, Damásio (2009:14) explica “que certos aspetos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade” e menciona que “certos trabalhos” realizados no seu laboratório revelaram que “a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão” (Damásio, 2000:61). Neste sentido, Damásio (2009:15) defende que

os níveis mais baixos do edifício neurológico da razão humana são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos.... . Por sua vez, estes níveis mais baixos mantém relações diretas e mútuas com praticamente todos os órgãos do corpo, colocando assim o corpo diretamente na cadeia de operações que dá origem aos desempenhos de mais alto nível da razão, da tomada de decisão e, por extensão, do comportamento social e da capacidade criadora.

Damásio (2000:72) concebe as emoções como “processos biologicamente determinados”, apesar de “a aprendizagem e a cultura alterarem a [sua] expressão e revestirem-nas de novos significados”. Correspondem a “conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão” e “desempenham um papel regulador” dos “estados do corpo”. As emoções provocam “modificações profundas” que se refletem tanto no corpo, como na “operação de numerosos circuitos cerebrais”. A ativação dos “dispositivos que produzem emoções” pode ocorrer “automaticamente, sem deliberação consciente”.

Segundo Damásio (2000:77) as emoções podem verificar-se em “dois tipos de circunstâncias”, isto é, “quando o organismo faz o processamento de certos “objetos ou

situações através de um dos dispositivos sensoriais”, ou “quando a mente de um organismo recorda certos objetos e situações e os representa, enquanto imagens, no processo do pensamento”. O organismo produz “imagens visuais, de som” ou “de qualquer tipo”, mas “a capacidade de manipular imagens” de forma a responder aos “interesses de um determinado organismo” exige um dispositivo que é a “consciência” (Damásio, 2000: 44). O mesmo autor defende que “a consciência gera o conhecimento de que as imagens existem dentro do indivíduo que as forma, coloca as imagens na perspectiva do indivíduo, ligando essas imagens a uma representação integrada do organismo” (Damásio, 2000: 45). De acordo com a teoria proposta por Damásio, devemos distinguir as noções de “emoção” e de “sentimento”: ele «coloca» a emoção – “induzida secretamente e virada para o exterior” – na base de um processo contínuo que conduz ao “sentimento humano, virado para o interior e apenas conhecido nas fases últimas do seu processo”. Neste contexto, este autor explica que “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos possam influenciar o sujeito que os tem, para além do aqui e agora imediato” (Damásio, 2000: 57).

As criações plásticas podem ser vistas como uma “expressão não-verbal dos objetos, ideias, pessoas, lugares, experiências, eventos e sentimentos que são emocionalmente significativos”. Através da arte, “sentimentos e impulsos negativos podem ser libertados de uma forma positiva, aceitável”. Quase todos os alunos conseguem desempenhos de sucesso nas artes visuais, o que lhes confere grande importância na promoção do autoconceito e também da autoestima dos alunos (Fox e Schirmacher, 2012:75-76).

Um dos autores de referência no campo da educação através das artes, Viktor Lowenfeld enfatiza a sua importância no desenvolvimento cognitivo e emocional: “Aesthetic growth is often considered the basic ingredient of any art experience. Aesthetics can be defined as the means of organizing thinking, feeling, and perceiving into an expression...” (Lowenfeld e Brittain, 1987:67). Esta perspectiva é também acentuada por outro autor de referência na área das artes na educação, nos tempos atuais, Elliot Eisner:

I argue that many of the most complex and subtle forms of thinking take place when students have an opportunity either to work meaningfully on the creation of images... or to scrutinize them appreciatively. To be able to create a form of experience that be regarded as aesthetic requires a mind that animates our imaginative capacities and that promotes our ability to undergo emotionally pervaded experience. Perception is, in the end, a cognitive event (Eisner, 2002:xi-xii).

Ambos os autores defendem a implicação das competências perceptivas na experiência artística. Iremos focalizar-nos especialmente na percepção visual, dado ser esta uma das formas de percepção que interessa particularmente às Artes Plásticas. Como explica Arnheim (1997:38-39), a percepção visual é claramente diferente do estímulo que lhe serve de base: “aquilo que se percebe não pode conter o material do estímulo «em si», quer total ou parcialmente.” Assim, verifica-se que “a visão atua no material bruto da experiência criando um esquema correlato de formas gerais, que são aplicáveis não somente a um caso individual concreto mas a um número indeterminado de outros casos semelhantes também.” Neste sentido, a visão é psicologicamente concebida como “uma atividade criadora da mente humana” (Arnheim, 1997:39).

O desenvolvimento perceptivo da criança integra o “processo total do crescimento mental” (Arnheim, 1997:172), sendo revelado ao longo dos diferentes estágios evolutivos das suas representações plásticas. Assim, acompanhando o processo da “feitura de imagem”, verifica-se que a criança atinge uma fase fundamental para o seu desenvolvimento simbólico, aquela em que adquire a noção de que as “configurações” por ela produzidas representam “objetos do mundo” (Arnheim, 1997:166). Outro aspeto a salientar é o de que a perspetiva de que as crianças “desenham o que veem” não tem correspondência na realidade dos factos, pois a percepção “consiste não no registo «fotograficamente» fiel, mas na apreensão de características estruturais globais” (Arnheim, 1997:158-159). Segundo a Psicologia Gestáltica, “a percepção da forma não resulta de um qualquer somatório dos componentes individuais.” Pelo contrário, a forma é perceptivamente sentida como «um todo» («uma realidade intacta, coerente»), isto é, “um todo que é diferente da soma das suas partes” (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2009:301).

Entre as diferentes competências implicadas na criação artística (na execução propriamente dita), Gardner (1994:287) realça a importância da destreza motora, e de uma prática que permita ultrapassar a inabilidade inicial: “essential is the acquisition of suficiente motor dexterity...; suficiente practice to ensure mastery and flexibility is crucial here.”

As competências motoras estão também presentes no modelo proposto por Amabile (1996:84) relativo às componentes do desempenho criativo (“Components of Creative Performance”). Este modelo integra três domínios principais:

- 1) **“Domain-Relevant Skills”**: “comprise the individual’s complete set of response possibilities from which the new response is to be synthesized, and information against which the new response is to be judged” (Amabile, 1996:85). De acordo com Amabile (1996:86), este “Domínio” inclui a familiaridade com conhecimentos factuais relativos a uma determinada área específica, os quais permitirão a formulação de novas combinações de ideias rumo a uma resolução de problemas naquela área. Inclui ainda competências técnicas aplicáveis num determinado domínio. E integra o domínio de “talentos” que contribuem para a produção criativa (“special domain-relevant «talent»”). As competências mencionadas estão dependentes de habilidades cognitivas, perceptivas e motoras inatas, assim como de educação formal e informal, aplicáveis àquele problema em particular.
- 2) **“Creativity-Relevant Skills”** (Amabile, 1996:87): é o uso deste tipo de competências que permite determinar em que extensão os produtos ou respostas de um indivíduo irão superar os seus anteriores produtos ou respostas num determinado domínio. Se houver um nível de motivação adequado, pode ser esperado um desempenho apropriado, no caso de as “Domain-Relevant Skills” existirem. Mas também a existência destas últimas, mesmo num nível muitíssimo elevado, não permitirão uma produção que possa ser considerada criativa, na ausência de competências criativas relevantes. Este “Domínio” tem as seguintes componentes: “cognitive style”, caracterizado pela facilidade em compreender as complexidades e também pela habilidade cognitiva para explorar novos caminhos na resolução de problemas (Amabile, 1996:88). Outra componente é o conhecimento heurístico para gerar novas ideias. “Creativity heuristics are best considered as ways of approaching a problem that can lead to set-breaking and novel ideas” (Amabile, 1996:89). Uma terceira componente é um estilo de trabalho conducente a uma produção criativa caracterizado, nomeadamente, pela “habilidade de concentrar esforço e atenção por longos períodos de tempo” (Campbell, 1960; Hogarth, 1980; Prentky, 1980 citados por Amabile, 1996:89), e pela persistência face a uma dificuldade (Amabile, 1996:89). Estes componentes dependem de fatores como o treino, a experiência em gerar ideias e, ainda, de determinadas características da personalidade (Amabile, 1996:84). Entre essas características, podem ser evidenciadas, nomeadamente, as seguintes: a habilidade para adiar a gratificação, a perseverança face à frustração, a independência de julgamento, a tolerância à ambiguidade e um elevado nível de autonomia (Amabile, 1996:90).

- 3) **“Task Motivation”**: esta autora defende que a criatividade é mais influenciada pela motivação que é gerada como reação do indivíduo a características intrínsecas da tarefa, do que por fatores extrínsecos (Amabile, 1996:90). Assim, as componentes apontadas são, por um lado, a atitude de base do indivíduo face à tarefa, em resultado da avaliação cognitiva efetuada do nível de correspondência da mesma às suas preferências e interesses (“the individual’s baseline attitude toward the task”) e, por outro lado, a percepção da própria motivação do indivíduo para se comprometer com a tarefa. Esta percepção depende de fatores externos sociais e ambientais, e especialmente, da presença de fatores que possam ter – ou, ser percebidos como tendo - um efeito controlador sobre o desempenho do indivíduo num dado momento. Daí pode resultar diminuição da motivação intrínseca para a realização da tarefa e portanto, um decréscimo da criatividade (Amabile, 1996:91-92). “Task motivation can be seen in this context as the most important determinant of the difference between what a person can do and what he will do” (Amabile, 1996:91-92).

Na atualidade verifica-se a defesa de uma “abordagem múltipla da criatividade”, sendo que o modelo de desempenho criativo de Amabile (1996), anteriormente apresentado, se insere neste tipo de abordagem (Lubart, 2007:17). Segundo a abordagem múltipla, o perfil criativo de cada pessoa “depende de fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais” (Lubart, 2007:19). Os fatores cognitivos têm a ver com certos conhecimentos e com os “processos de tratamento de informação” em ordem à resolução de um problema (ou, de uma tarefa). De entre os diversos processos cognitivos implicados destacamos – pelo seu papel central na criatividade - os que estão implicados na “investigação de ideias” por meio “do pensamento analógico e metafórico”, isto é, uma ideia inicial é transferida “a um outro contexto” (Lubart, 2007:25), para “gerar uma outra ideia que será correlata à primeira, mas que será inteiramente nova” (Spearman, 1931 citado por Lubart, 2007:25). Salientaremos ainda o “pensamento divergente” que consiste em abordar de forma “pluridirecional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida” (Lubart, 2007:26).

Os fatores conativos têm a ver com a “motivação”, os “traços da personalidade” e os “estilos cognitivos” (Lubart, 2007:19). Segundo Cox (1926) referido por Lubart (2007:39), “as características da personalidade podem ter um papel causal dentro do desenvolvimento criativo”. Assim, certos traços de personalidade podem favorecer um desempenho criativo, nomeadamente a “tendência do indivíduo a perseverar durante a

realização de uma tarefa” (Lubart, 2007:41); a “tolerância à ambiguidade”, repercutindo-se numa não satisfação com soluções precoces, parciais ou não ótimas, face aos problemas complexos” (Lubart, 2007:42); a “abertura ao incomum”, refletindo-se numa “curiosidade no que diz respeito ao mundo exterior e ao mundo interior” (Lubart, 2007:43); “a tendência de correr riscos”, contrariando as “ideias habituais” (Lubart, 2007:45). Os estilos cognitivos têm a ver com “as preferências de um indivíduo por um dado modo de tratamento de informação” (Lubart, 2007:47). Refletem-se de forma quantitativa e qualitativa, na “maneira pela qual a pessoa criativa gera as ideias”. Deste modo, uma focalização nos aspetos gerais do problema é mais propícia à criatividade que uma concentração sobre certos pormenores, “quando se trata de apreender a natureza do problema e de defini-lo” (Sternberg e Lubart, 1995 in Lubart, 2007:47).

A definição de criatividade de maior aceitação na atualidade é a de que ela consiste na capacidade de realizar uma produção original, inovadora e simultaneamente adaptada à situação-problema que desencadeou o processo criativo específico em causa, ou seja, “adaptada ao contexto no qual ela se manifesta” (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; Mackinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995 citados por Lubart, 2007:16). Esta definição assume contornos diferentes consoante a cultura ou a época (Lubart; 2007).

O cérebro humano incorpora dois hemisférios (esquerdo e direito) separados, mas em interação (Fox e Schirmarcher, 2012:21). “Cada hemisfério tem funções especializadas” (Fox e Schirmarcher, 2012:21) e “possui capacidades para certos processos mentais que são independentes do outro”. Enquanto “o hemisfério direito opera num modo não-verbal, subjetivo, intuitivo e global”, “o hemisfério esquerdo opera num modo de análise, abstração, verbalização e uso da lógica”. Assim, o lado “direito controla as capacidades criativas e a orientação espacial”, entre outras; e o lado esquerdo é “especializado na aprendizagem de ideias lógicas e em competências tais como as regras da leitura e da matemática”. A comunicação entre os dois hemisférios é realizada através do corpo caloso, sendo que a investigação tem revelado que, nas crianças pequenas, um “funcionamento eficiente” do cérebro “implica uma boa comunicação entre” estes. Contudo, “a maior parte das escolas enfatizam a conformidade e o pensamento convergente inerentes ao funcionamento do hemisfério esquerdo” (Fox e Schirmarcher, 2012:22). Assim, estes autores salientam a importância das experiências de ensino-aprendizagem que envolvam ambos os hemisférios, e de o “pensamento criativo ou

divergente” ser também implicado no ensino-aprendizagem (Fox e Schirrmarcher, 2012:23).

Guilford (1967) referido por Lubart (2007:14) perspetiva as “operações intelectuais” no contexto do “processo de resolução de problemas”, defendendo que “as situações que implicam resolução de problemas verdadeiros promovem desafios ao conjunto das operações intelectuais e, por conseguinte, à criatividade”.

Eisner (2002) manifesta a importância das artes na educação devido ao seu potencial para a promoção do desenvolvimento de um vasto leque de competências, das quais salientamos:

- ⇒ Competências envolvidas na leitura de imagens (Eisner, 2002:29);
- ⇒ Perceção Visual (Eisner, 2002:68).
- ⇒ Competências implicadas na resolução de problemas de forma criativa – “Creative problemsolving” (Eisner, 2002:30);
- ⇒ Criatividade (Eisner, 2002:34);
- ⇒ Imaginação (Eisner, 2002:34);
- ⇒ Capacidade de iniciativa (Eisner, 2002:34);
- ⇒ Flexibilidade (Eisner, 2002:35);
- ⇒ Tolerância à ambiguidade (Eisner, 2002:35);
- ⇒ Competências implicadas na apreciação crítica (Eisner, 2002:49);
- ⇒ Concentração (Eisner, 2002:62);

Entre os benefícios das artes na educação, Eisner (2002:93) salienta o papel que estas desempenham na promoção de competências sociais. Assim, no que concerne às artes visuais este autor valoriza as oportunidades de aprendizagem partilhada que podem ter lugar em sala de aula, neste âmbito:

What they learn when working on a painting or sculpture is not simply what they learn dealing with a material; it is also a function of what they learn from others...Social norms, models for behavior, opportunities to converse and share one's work with others are also opportunities to learn.

A “arte visual” pode ser alvo de “apreciação emocional”, o que envolve “empatia” e “sensibilidade emocional” (Funch, 2000:112), mas “a apreciação cognitiva da arte parece ser o tipo de apreciação artística mais altamente considerado, segundo a literatura e atividades educativas produzidas hoje em dia” (Funch, 2000:113). A apreciação estética,

no referente às Artes plásticas, difere da contemplação. Uma das diferenças consistirá em que, contrariamente à primeira, “a contemplação visual é uma capacidade espontânea que não carece de instrução” (Funch, 2000:111). No referente à leitura da obra de arte, Leontiev (2000:127) perspectiva-a no âmbito de “um encontro dialógico significativo” entre a pessoa e “o mundo de uma criação artística” e, nesse encontro “o aspeto mais importante é o processo de relacionar o próprio mundo significativo do recetor com o mundo do artista, objetivado na peça de arte” (Leontiev, 2000:132). Para isso, “uma pessoa tem de renunciar, temporariamente à sua posição única pessoal (parcial) no mundo,... e aceitar a posição do artista, olhando para o mundo através dos olhos do artista” (Leontiev, 2000:130). Neste sentido, este autor explica que

o paradoxo da percepção estética reside no facto de que só renunciando à percepção pessoal de uma obra de arte através do prisma dos próprios significados pessoais, é que o observador consegue compreender a obra em toda a plenitude do seu significado e, nesta interação, enriquecer o seu próprio mundo interior (Leontiev, 2000:130).

As artes visuais – de acordo com The National Visual Arts Standards (1994:32) – “includes the traditional fine arts such as drawing, painting, printmaking, sculpture; (...) and works of art as... works in paper, and other materials.”

Capítulo 4 – Artes Plásticas e Inclusão

Neste capítulo começaremos por evidenciar qual o papel concedido às artes na educação, de acordo com os princípios constantes de documentos orientadores internacionais, seja no domínio da educação artística, seja no plano “dos direitos da pessoa com deficiência”, sendo que se trata de legislações estabelecidas na (e para a) atualidade. O “Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o séc. XXI” (Unesco, 2006), documento que emanou da “Conferência Mundial sobre Educação Artística” (Lisboa, 2006), incide particularmente “sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (Unesco, 2006:4). Este documento legislativo, “que procurou promover um entendimento comum... sobre a importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação”, consagra entre os seus princípios que “a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência” (Unesco, 2006:5). Consideraremos ainda a “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência” (ONU, 2006). Nesta convenção é preconizado o direito a uma educação inclusiva, que promova “o pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e autoestima”, assim como “o desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade” (ONU, 2006:11). Além disso, é estabelecido o direito “de todas as pessoas com deficiência” participarem “na vida cultural”, assim como o dever de os “Estados Partes adotarem as medidas apropriadas para permitir às pessoas com deficiência terem a oportunidade de desenvolver e utilizar o seu potencial criativo, artístico e intelectual” (ONU, 2006:15).

A escola que, tradicionalmente, oferece um formato de resposta pedagógica homogênea, à diversidade dos seus alunos, ancorada a um modelo que liga o “conceito de homogeneidade” ao “conceito de qualidade” (Rodrigues, 2003:94), é a mesma que “favorece, frequentemente, o pensamento convergente para pesquisa de uma resposta «correta» aos problemas colocados pelo professor”, ficando a promoção do pensamento divergente, muitas vezes, em segundo plano (Lubart, 2007:80). Assim, Rodrigues (2003:100) defende “que a diversidade possa e deva ser usada como um fator de indispensável qualidade na educação.”

De acordo com Hopkins (2001) citado por Roldão (2003a:162), “as práticas de ensino bem sucedidas estudadas na investigação são recorrentemente aquelas que apostam em organizar estratégias de diferenciação autêntica para os seus diferentes estudantes.”

Conforme explica Tomlinson (2008:9), “diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação e interesses diferentes”, opõe-se a implementar “um tipo de ensino «pronto a vestir-tamanho único» que não se adapta a alunos com diferentes necessidades”. Em consequência, Impõe-se a criação de um ambiente educativo que disponibilize “diferentes opções de aprendizagem”, baseadas no conhecimento que o professor tem “das diversas necessidades dos alunos”, o qual implica que o professor planeie “de forma pró-ativa diversas maneiras de «chegar até» e expressar a aprendizagem” (Tomlinson, 2008:16).

O planeamento e execução de estratégias diferenciadas têm de considerar, nomeadamente, os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem existentes numa turma (Tomlinson, 2008). A eficácia das experiências de aprendizagem implementadas depende do seu potencial para serem “envolventes, relevantes e interessantes” (Tomlinson, 2008:18), sendo fundamental que elas encerrem propostas desafiantes.

Jensen (2002:60) enfatiza a importância para o “desenvolvimento cerebral”, de expor os alunos à “resolução de problemas que constituem desafios” e, neste sentido, valoriza as “criações artísticas” como uma das vias para a concretização desse objetivo. Esta perspetiva é confirmada por Gardner (1993) citado por Jensen (2002:61), quando defende “que é crucial expormos os alunos a uma variedade de abordagens na resolução de problemas.”

A defesa do recurso a uma diversidade de abordagens no processo de ensino-aprendizagem - na área das artes plásticas, seja em qualquer área do currículo – vai ao encontro da “Teoria das inteligências múltiplas” desenvolvida por Howard Gardner. Este modelo concebe a existência de oito inteligências básicas: Inteligência verbal-linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical-rítmica, inteligência corporal-cinestésica, inteligência visual-espacial, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalística (Gardner, 1993 citado por Fox e Schirmacher, 2012:14). A cada inteligência, o mesmo autor associa determinadas áreas fortes de competência, e interesses, dos quais destacamos os seguintes:

- “Inteligência verbal-linguística” – “conversar, ler, escrever”;

- “Inteligência lógico-matemática” – “raciocínio”, “resolução de problemas”, “pensamento lógico e abstrato”, “matemática”;
- “Inteligência musical-rítmica” – “cantar”, “tocar um instrumento”;
- “Inteligência corporal-cinestésica” – “desportos, movimento, dança”;
- “Inteligência visual-espacial” – “arte, observação de imagens”;
- “Inteligência interpessoal” – “projetos cooperativos, liderança”;
- “Inteligência intrapessoal” – “conhecer as suas áreas fortes e aceitar os seus limites, trabalhar autonomamente, perseguir os seus próprios interesses”;
- “Inteligência naturalística” – “reconhecer plantas, minerais,... fenómenos naturais”.

Wilkens (1996) referido por Fox e Schirmacher (2012:13) explica que cada uma das inteligências “tem as suas funções” e possui uma “localização específica no cérebro humano”. Fox e Schirmacher (2012:14) defendem que “todas as inteligências são importantes”, sendo que cada pessoa apresenta umas inteligências mais desenvolvidas que outras. Tradicionalmente, “a escola focalizou-se nas inteligências verbal-linguística e lógico-matemática”, com desvantagem evidente para as crianças cujas inteligências dominantes diferem das apontadas: “children who did not excell in these areas had no outlets to express their different intelligences”. Assim, a necessidade de respeitar as diferentes inteligências dos alunos impõe a imprescindibilidade de planear experiências de ensino-aprendizagem que incluam as suas diferentes inteligências. Neste contexto, aqueles autores salientam: “not every activity involves all the intelligences, but the more intelligences involved, the greater the chance that all children will excell”. O envolvimento de diversas inteligências na aprendizagem permite que as “inteligências dominantes possam ser reforçadas enquanto as inteligências fracas são fortalecidas”. A consequência desse envolvimento é descrita do modo seguinte: “students have opportunities to improve their weaknesses by tapping their strengths” (Fox e Schirmacher, 2012:14).

Fox e Schirmacher (2012:15) explicitam a relação entre cada uma das inteligências e a experiência artística que a implica; no que concerne às artes plásticas, salientamos os aspetos seguintes:

- “Inteligência corporal-cinestésica” – a “manipulação de ferramentas de arte envolve... integração sensoriomotora, competências de motricidade fina e coordenação olho-mão”;
- “Inteligência musical-rítmica” – a “arte pode ser produzida em resposta à música”;

- “Inteligência interpessoal” – as “crianças falam sobre e partilham a sua arte com outros”; “as crianças trabalham juntas e praticam competências sociais”;
- “Inteligência visual-espacial” – a “arte envolve representação simbólica”; “proporciona materiais para um processamento a duas e a três dimensões”;
- “Inteligência verbal-linguística” – “encoraja as crianças a falarem acerca dos seus trabalhos de arte”; “condução de crítica de arte usando elementos artísticos para as crianças discutirem sobre arte”;
- “Inteligência lógico-matemática” – a arte “envolve misturar cores, quantificação, e resolução de problemas”;
- “Inteligência intrapessoal” – “emoções pessoais, pensamentos e ideias são expressas”; a “criança trabalha sozinha e reflete no seu próprio processo e produto”;
- “Inteligência naturalística” – “recolher da natureza exemplares para a arte”; as “crianças utilizam símbolos pessoalmente significativos para representar a natureza e o meio envolvente natural”.

Eisner (1989:2) enfatiza o papel da arte na educação, na perspectiva do desenvolvimento das inteligências, quando declara que

The realization of intelligences through education is not a benefit that is enjoyed only by the student, it enables the student to share something importante with the rest of us. How much poor would our lives be without the arts? How much more equitable would our schools be with them? Are we willing to take the arts seriously in the education of our students or will the arts continue to occupy the polite but marginal place they have held for so long?

A presente revisão de literatura revelou-nos os seguintes aspetos fundamentais: ao longo da História a forma com a sociedade perspetiva a «diferença» tem vindo a alterar-se. Assim, e por influência de diversos fatores (entre os quais, os económicos, os sociais e os culturais) tem-se verificado uma evolução no modelo de resposta à pessoa com deficiência, da segregação ao assistencialismo, passando por uma resposta integrada ao aluno com NEE que deu lugar à inclusão, atualmente. Embora o modelo de educação inclusivo seja defendido em documentos legisladores internacionais de referência, as práticas da escola revelam-se frequentemente desconstruídas de tais normas, isto é, revelam-se dificuldades ao nível da capacidade de resposta à diversidade do seu público-alvo, incluindo alunos com NEE.

Relativamente às artes na educação, tem havido mudanças claras no que concerne à importância que lhe é reconhecida, sendo que na modernidade - continuando uma tradição clássica – se retomou a valorização de uma educação estética, aqui centrada na livre e espontânea expressividade. Já na pós-modernidade – e num paradigma cuja aceitação parece manter-se – passou a defender-se um modelo de educação artística que, relativamente às Artes Visuais, enfatiza o “fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização” (Ferraz, 2009:22-23).

A necessidade de incrementar o desenvolvimento seja cognitivo (e perceptivo), seja emocional, através das aprendizagens disciplinares, remete para a importância da educação artística – enquanto área curricular - para desenvolver competências cognitivas e emocionais nos alunos. Face à necessidade da escola (co)responder adequadamente às necessidades educativas de todos os seus alunos, a revisão de literatura manifesta a relevância das artes (incluindo as artes visuais), pelas potencialidades de promoção de desenvolvimento que encerram, pelo contributo que oferecem para a implementação de ambientes educativos flexíveis, com propostas diversificadas e motivantes para todos, incluindo aqueles que apresentam NEE.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 1 – Organização do Estudo

Neste estudo procurámos conhecer as percepções dos professores sobre as potencialidades das artes plásticas na promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais envolvidas na aprendizagem, rumo à inclusão dos alunos com NEE.

A investigação científica tem um carácter empírico, ou seja, tem como base os fenómenos observados. A partir desta base a investigação é desencadeada pela necessidade de procurar resposta a uma questão, devendo conduzir à descoberta de “novos conhecimentos” (Sousa, 2005:12). Conforme explicam Graziano e Raulin (1989, citados em Sousa, 2005:12), “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão”. Coutinho (2013:7) reforça essa perspetiva quando afirma que na “investigação em Ciências Sociais e Humanas dois requisitos se impõem: que seja científica - pautada pela sistematização e pelo rigor - e que seja adequada ao objeto de estudo.”

No presente estudo as questões de investigação são:

- Qual a percepção dos professores sobre a importância das Artes Plásticas no desenvolvimento cognitivo dos alunos em geral e com NEE, em particular?
- Qual a percepção dos docentes sobre a importância das Artes Plásticas no desenvolvimento emocional dos alunos em geral e com NEE, em particular?

Na investigação em Ciências Sociais e Humanas têm predominado “dois paradigmas divergentes”: quantitativo e o qualitativo” (Coutinho, 2013:233). Estes dois paradigmas são sustentados por duas perspetivas teórico-epistemológicas distintas: “a positivista, que procura conhecer os factos e causas dos fenómenos sociais independentemente dos estados subjetivos dos sujeitos e a fenomenologia que procura compreender os fenómenos sociais desde o ponto de vista ou perspetiva dos próprios autores” (Coutinho, 2013:232).

Neste estudo optámos por uma abordagem qualitativa focalizada em conhecer a dinâmica interna dos fenómenos sociais na perspetiva pessoal dos sujeitos envolvidos; ou, como dizem Latorre et al. (1996, citados em Coutinho, 2013:18), “para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles”; ou ainda, como explicita Mertens (1998, citado em Coutinho, 2013:18), para procurar “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive”.

Numa pesquisa qualitativa, “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo e Ferreira, 2008:198).

Lüdke e André (2008:13) realçam a importância do estudo de caso em investigação qualitativa para “estudar as questões relacionadas com a escola.” Assim, aplicámos o método de estudo de caso para podermos estudar os problemas que interessam ao investigador diretamente a partir do contexto específico de uma Instituição (uma determinada Escola) onde os fenómenos sociais se manifestam “no seu ambiente quotidiano” (Sousa, 2005:138).

Bell (1997:20) defende que “a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter”. Nesta investigação em que procurámos compreender os fenómenos em estudo a partir do ponto de vista dos docentes, as técnicas de recolha de dados aplicadas foram a da entrevista, a do inquérito por questionário e a da análise documental: a entrevista e o inquérito por questionário foram aplicados a professores de Educação Especial; a docentes que lecionam em turmas de cursos especialmente vocacionados para a prevenção do insucesso e do abandono escolar, e ainda àqueles que lecionam determinadas disciplinas no âmbito das Artes Plásticas. Os documentos analisados foram o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto Curricular do Agrupamento.

Num estudo de caso, Adelman e col. (1977) citados por Sousa (2005:138) propõem a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, “tendo em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso”.

Procedemos ainda a uma análise estatística dos dados que a técnica do inquérito por questionário nos permitiu obter. Na análise dos dados recolhidos através das técnicas da entrevista e da análise documental aplicámos o método da análise de conteúdo. A utilização deste método permitiu a análise de uma grande quantidade de dados na forma escrita, que as técnicas de recolha de dados, atrás mencionadas, nos facultaram. Através de inferências realizadas sobre os dados, a informação recolhida foi rigorosa e sistematicamente organizada em categorias de análise, “possibilitando a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2013:206).

No processo de análise dos dados, a descrição e a interpretação da informação que se recolheu são essenciais para que se possa atingir o objetivo fundamental de um projeto de investigação que é a descoberta de novos conhecimentos. No entanto, conforme Guerra (2012:24) explica,

a teoria não está nos dados recolhidos e, portanto, não é suficiente descrever o que se recolheu. A produção científica resulta da ação dos investigadores que interrogam a empiria, formulando conceitos que se relacionam entre si e produzem conhecimentos articulados.

Na medida em que os fenómenos sociais apenas podem ser compreendidos quando integrados no ambiente social complexo que é o seu contexto, impõe-se uma caracterização da organização escolar em que os sujeitos vivem a realidade que pretendemos estudar, assim como do meio circundante em que ela se encontra enraizada.

1.1. Caraterização do Estudo

Bell (1997:23) defende que “cada organização tem as suas características únicas e específicas”. Tendo isto em consideração, centrámos a nossa investigação no contexto específico de uma determinada organização escolar, para procurar identificar os aspetos particulares que o fenómeno em estudo nele assume, e considerando que essa singularidade tem influência nos resultados da pesquisa. “Para uma apreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (Lüdke e André, 2008:18).

O estudo investigativo das perceções dos docentes (para o qual as questões de pesquisa apontam) apenas tem sentido no contexto particular, específico de uma organização

escolar. Assim, nesta investigação optámos pela metodologia do estudo de caso. De acordo com Sousa (2005:137-138),

o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

1.1.1. Caracterização do meio

Este estudo investigativo foi realizado numa instituição de Lisboa. Trata-se da Escola que é a sede de um Agrupamento situado numa das freguesias desta cidade. Outrora uma aldeia dos arredores da capital veio a transformar-se numa das suas freguesias, no início do séc. XX, tendo-se tornado, atualmente, numa das mais populosas de Lisboa, de acordo com informações constantes do Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2013).

Ao longo das últimas décadas, a antiga aldeia perdeu quase completamente as suas características devido à construção, da iniciativa da Câmara Municipal, de diversos parques habitacionais destinados ao realojamento de famílias provenientes de diferentes bairros, ao abrigo daquele que é considerado “o maior projeto de urbanização de Lisboa” (Projeto Educativo de Agrupamento, 2009-2013). Em consequência destes realojamentos, num dos bairros da envolvente da Escola, surgiu um ambiente marcado por uma certa tensão e hostilidade. Tal ambiente é devido ao reacendimento de rivalidades e de conflitos já existentes entre famílias vindas de diferentes bairros, que passaram agora a habitar no mesmo prédio.

No meio envolvente da instituição coexistem “bairros de realojamento social e novas urbanizações de venda livre destinadas à classe média e média alta” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2012-2013).

Atualmente, esta freguesia tem cerca de 61400 habitantes, constituindo uma população culturalmente heterogénea que integra indivíduos oriundos de diferentes regiões, a nível nacional, uma significativa percentagem de indivíduos de origem africana e ainda “alguns núcleos pertencentes à comunidade cigana” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2012-2013).

Como traços caraterísticos desta comunidade podemos ainda destacar:

- Integra um grande número de famílias de “classe baixa ou média-baixa” com graves carências económicas, existindo um elevado e crescente número de beneficiários do Rendimento Social de Inserção e da Ação Social Escolar (Projeto Educativo de Escola, 2009-2013).
- Em geral, o nível de escolaridade da população é baixo.
- Tem-se vindo a intensificar a prática de atividades ilícitas, o que acarreta que em muitas famílias há um elemento (e por vezes mais) que se encontra detido.

1.1.2. Caraterização da Organização Escolar

A Escola que estudámos nesta investigação faz parte de um Agrupamento Vertical de Escolas de Lisboa. Trata-se de uma “instituição pública” que foi homologada por Despacho da Direção Regional de Educação em Maio de 2004. Deste Agrupamento de Escolas fazem parte uma escola básica de 2.º e de 3.º Ciclo (a sede), três escolas básicas de 1.º Ciclo (escolas integradas), um jardim de infância e uma escola básica de 1.º Ciclo.

O horário letivo é organizado em dois turnos, mas todas as turmas têm aulas de manhã e/ou de tarde. As aulas têm início às 8:15 horas e terminam às 18:30 horas.

Em relação ao pessoal docente, “o Agrupamento têm um quadro estável de professores, 109 do Quadro do Agrupamento e 58 contratados” (Projeto Educativo de Escola, 2009-2013).

No respeitante ao pessoal não docente, verifica-se que existem assistentes técnicos e assistentes operacionais, com funções distintas. O pessoal técnico e administrativo está concentrado na Escola sede do Agrupamento. Além disso, temos a considerar os técnicos do Serviço de Psicologia e Orientação e os de Educação Especial.

Ainda segundo o Projeto Educativo de Escola:2009-2013, no referente aos discentes, “o Agrupamento tem um total de 69 turmas do ensino regular”, sendo que a Escola sede do mesmo é frequentada por “14 turmas no 2.º Ciclo e 9 turmas no 3.º Ciclo”. Nesta Escola funcionam ainda 5 turmas de Cursos de Educação e Formação (CEF), 4 turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e duas turmas de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Os alunos, quase na sua totalidade, provém de famílias economicamente carenciadas, sendo que cerca de 74% beneficiam da Ação Social Escolar (ASE). Em relação à maioria dos alunos, constata-se ainda que os respetivos pais/encarregados de educação manifestam baixas expectativas em relação ao futuro dos seus educandos.

1.1.3. Caraterização da População Alvo

Nesta investigação qualitativa aplicámos a metodologia de estudo de caso. Em pesquisa qualitativa devem ser seguidos determinados critérios na escolha da amostra, que permitirão, de acordo com Guerra (2012:40), “garantir «a representatividade» da análise e a «generalização»”.

No concernente à “representatividade”, Guerra (2012:20) defende que numa análise qualitativa o que importa não é escolher uma grande quantidade de sujeitos que possam ser considerados “representativos” do ponto de vista estatístico, “mas sim uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos» reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do género humano”. A seleção dos sujeitos que integrarão a amostra é direcionada pelo facto de numa pesquisa qualitativa “não se procura(r) nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos” (Guerra, 2012:48)

Numa pesquisa qualitativa, o investigador precisa garantir que os sujeitos ou situações em estudo estão presentes em toda a sua heterogeneidade. A diversidade - enquanto critério de constituição da amostra - é uma condição necessária à “generalização” dos resultados da pesquisa compreensiva (Guerra, 2012).

Através da utilização de uma técnica de amostragem, o investigador seleciona um subconjunto de uma população - a amostra – e, desse modo, “todos os elementos que constituem a amostra representam a população a partir da qual foram selecionados” (Carmo e Ferreira, 2008:209).

Nesta pesquisa utilizámos uma técnica de amostragem não probabilística. As amostras não probabilísticas não são selecionadas por processos estatísticos, mas, sim, de acordo com os critérios julgados mais pertinentes pelo investigador tendo em consideração os objetivos próprios do seu estudo (Carmo e Ferreira, 2008). Assim, nesta investigação,

considerando os objetivos a que nos propusemos, optámos por uma amostra de conveniência, também designada por “amostra acidental ou por acessibilidade” (Dias, 2009:103). Ao constituir uma amostra de conveniência, o investigador não realiza uma escolha aleatória dos elementos da mesma, mas recorre a “grupos de sujeitos já agrupados: escolas, cursos, turmas, professores de uma escola, professores de uma disciplina,..., etc.” (Sousa, 2005:70).

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que numa pesquisa qualitativa, geralmente, o termo “generalização” é utilizado para indicar que os resultados de uma investigação sobre um determinado fenómeno particular são também aplicáveis noutros locais e com outros sujeitos. Num estudo de caso a questão da generalização assume uma forma própria (Lüdke e André, 2008). Neste tipo de pesquisa, o investigador procura compreender o fenómeno em estudo tratando-o como uma realidade única, de contornos específicos e situado num determinado contexto espacial e temporal. Em consequência disso, conforme Lüdke e André (2008:21) explicam, “a questão sobre o caso ser ou não (...) empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada já que cada caso é tratado como tendo valor intrínseco.”

Neste sentido, não pretendemos generalizar os resultados do nosso estudo, não sendo possível ao investigador assegurar que a amostra é representativa da população estudada. No entanto a amostra selecionada é significativa para o investigador, considerando as questões de investigação, neste estudo. A população alvo desta pesquisa era constituída por todos os professores de uma instituição, mas a limitação existente ao nível de tempo, da parte do investigador e dos docentes, conduziu a uma restrição desse universo. Na constituição da amostra foram selecionados 26 docentes: 3 professores de Educação Especial; 21 professores que lecionam em turmas de cursos especialmente vocacionados para a prevenção do insucesso e do abandono escolar (4 docentes de turmas P.C.A., 7 de C.E.F. e 10 de P.I.E.F.) e ainda 2 professores que lecionam disciplinas no âmbito das Artes Plásticas. Foram realizadas 9 entrevistas, e foram entregues 25 inquéritos por questionário (sendo que houve um retorno de 100%).

1.2. Opções Metodológicas

1.2.1. Metodologia Qualitativa

A metodologia de investigação qualitativa teve um grande incremento nos anos 20 e 30 do séc. XX, com os trabalhos de um grupo de sociólogos que ficou conhecido como a “Escola de Chicago”. Nos anos 60, a aplicação da perspetiva qualitativa em Ciências da Educação era ainda muito pouco considerada pela comunidade científica e continuava a dominar a metodologia quantitativa. A partir de finais da década de 60, verificou-se um desenvolvimento na investigação qualitativa no domínio da Educação. Durante a década de 70, esta perspetiva perdeu a sua «marginalidade» ao mesmo tempo que se abriram portas ao diálogo entre partidários de uma e outra destas metodologias (Bogdan e Biklen, 1994).

O paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo alicerçam-se em dois posicionamentos epistemológicos distintos, aos quais correspondem duas formas diferenciadas de conceber “a natureza do conhecimento e da realidade” (Coutinho, 2013:232).

O paradigma quantitativo inspira-se no positivismo de Augusto Comte. Defende que a realidade é objetiva e, portanto, pode ser observada de igual modo por diferentes investigadores, analisada com rigor e estatisticamente quantificada. Os defensores desta metodologia atribuem grande relevância à definição do problema de investigação, das hipóteses e da amostra. A amostra, pela sua dimensão e representatividade, deve permitir a generalização dos resultados da investigação a toda a população (Sousa, 2005). De acordo com Coutinho (2013:232), na linha desta tradição positivista, os investigadores quantitativos procuram “conhecer os factos e as causas dos fenómenos sociais independentemente dos estados subjetivos dos sujeitos”.

O paradigma qualitativo inspira-se na tradição Kantiana. Para os seus partidários, a realidade não é objetiva nem uma única para todos, havendo tantas interpretações diferentes da realidade quantas as pessoas que a investigam. Defendem ainda que, ao estudar a realidade, o que a investigação procura não são leis generalizáveis a toda a população, mas, sim, “compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2005:31). As perspetivas de investigação neo-positivistas, construtivistas, anti-positivistas e fenomenológicas, mais interessadas em compreender e interpretar os fenómenos do que em quantificá-los, contribuíram para o alicerçar das metodologias qualitativas, num posicionamento que se opõe ao das metodologias quantitativas (Sousa, 2005).

A investigação quantitativa está alicerçada numa revisão de literatura centrada no tema de pesquisa a partir da qual é estabelecido um plano de investigação, são definidos os objetivos da mesma, são traçadas as hipóteses explicativas dos fenómenos, e são, ainda, definidas as variáveis do estudo (Carmo e Ferreira, 2008). Em relação à metodologia quantitativa, estes autores explicam ainda que:

- Os investigadores analisam os dados de forma rigorosa, para verificarem se as hipóteses se confirmam ou infirmam. Os dados são “posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas hipóteses” (Carmo e Ferreira, 2008:196).
- A informação é analisada de uma forma hipotético-dedutiva.
- A seleção dos elementos da amostra é realizada aleatoriamente, para que esta seja representativa da população em estudo, e os resultados possam ser generalizados a essa população.
- Além da generalização dos resultados à população em estudo, o objetivo deste tipo de investigação consiste na procura de relações causa-efeito entre as variáveis e na “previsão de fenómenos” (Carmo e Ferreira, 2008:196).

Na investigação qualitativa, contrariamente ao que acontece na quantitativa, a informação tende a ser analisada de uma “forma indutiva”. “A teoria desenvolve-se de «baixo para cima» (em vez de cima para baixo) ” a partir dos dados recolhidos (Carmo e Ferreira, 2008:197). Estes são inter-relacionados de forma a revelar padrões, o que vai permitir desenvolver conceitos e alcançar a compreensão dos fenómenos em estudo (Carmo e Ferreira, 2008).

A investigação qualitativa tem cinco aspetos caraterísticos (Bogdan e Biklen,1994:47):

- Os dados são obtidos no “ambiente natural” onde as ações se verificam (Bogdan e Biklen,1994:47). Nessa recolha, o instrumento principal é o investigador. Este objetivo de procurar conhecer os fenómenos a partir do “seu ambiente habitual de ocorrência” deriva do facto de os investigadores qualitativos acreditarem que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan e Biklen,1994:48).

- Os investigadores qualitativos não reduzem os dados analisados a valores numéricos, mas o seu interesse é o de procurar compreender a realidade em toda a sua riqueza, em todos os seus detalhes. Deste modo, os dados descritivos recolhidos são analisados “respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan e Biklen, 1994:48).
- A investigação qualitativa focaliza-se mais nos processos que nos resultados. Reforçando esta perspetiva, Lüdke e André (2008:12) clarificam que o interesse do investigador “ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações quotidianas.”
- A pesquisa qualitativa está centrada na preocupação de conhecer a dinâmica interna dos fenómenos sociais na perspetiva pessoal dos sujeitos envolvidos. Por outras palavras, este tipo de investigação tem como foco aquilo que Erickson (1986) apresentado por Bodgan e Biklen (1994:50) designa por “perspetivas participantes”. Estes autores explicam que “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bodgan e Biklen, 1994:51).

Nesta investigação, considerando as nossas questões de partida, pareceu-nos adequada a opção por uma metodologia qualitativa, pois interessava-nos conhecer os fenómenos em estudo a partir das perspetivas pessoais dos sujeitos envolvidos.

1.2.2. Estudo de Caso

Nesta investigação qualitativa escolhemos o método de estudo de caso, dado que o interesse do investigador era o de procurar conhecer as perceções dos docentes no contexto real e específico de uma Instituição – em concreto, uma escola - em que as situações quotidianamente ocorrem.

Segundo Adelman et al. (1977, citados em Bell, 1997:22-23), a designação de estudo de caso é atribuída globalmente a “uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem sobre o estudo de determinado caso.” Através desta focalização sobre um caso específico o investigador procura “a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou

de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2005:138).

Na investigação em Educação o estudo de caso tem vindo a despertar um interesse crescente (Lüdke e André, 2008:13). Quando um investigador escolhe uma instituição como a escola, ele concentra a sua atenção num aspeto específico desta, nomeadamente “um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer aspeto”, o que constitui “sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (Bogdan e Biklen, 1994:91).

Um estudo de caso desenvolve-se ao longo de diferentes etapas: inicia-se por uma fase exploratória em que o objeto de estudo é definido e as questões de investigação são especificadas. O investigador entra “em campo”: são feitos os primeiros contatos no local que irão permitir-lhe decidir quais os informantes e fontes de dados mais adequados aos objetivos do estudo. Numa fase seguinte, o investigador efetua a recolha sistemática dos dados, pela aplicação de técnicas escolhidas em função das características da investigação. A terceira e última etapa é a da “análise sistemática dos dados e elaboração do relatório” (Lüdke e André, 2008:22).

Segundo Lüdke e André (2008:18), o estudo de caso “naturalístico” rege-se pelos princípios gerais da investigação qualitativa. No que concerne a esses princípios destacamos os aspetos seguintes:

- Ao longo do processo de pesquisa, o investigador deve ter uma atitude de abertura à descoberta, à procura de novas respostas, a qual se alicerça no pressuposto de que o conhecimento é algo inacabado, que se vai construindo à medida que novas informações vão surgindo.
- O estudo de caso baseia-se num princípio fundamental que é o de que para apreender de uma forma mais ampla um determinado fenómeno é necessário que ele seja estudado na sua relação com o contexto específico onde se verifica.
- No estudo de caso o investigador recorre a uma diversidade de informações. “Com essa variedade de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (Lüdke e André, 2008:19).
- Quando o assunto em estudo desperta pontos de vista diversificados, e mesmo opiniões que estão em oposição entre si, essa diversidade deve integrar a

pesquisa. Na base deste posicionamento encontra-se um princípio que defende que a realidade pode ser perspectivada de diferentes ângulos, sendo que todas elas devem ser aceites como “verdadeiras” (Lüdke e André, 2008:20).

- O estudo de caso focaliza-se sobre uma determinada realidade como um todo, procurando apreendê-la de forma completa e aprofundada. Deve debruçar-se sobre a multiplicidade dos aspetos de um caso, isto é, sobre toda a sua “complexidade natural” e inter-relação entre os elementos constituintes (Lüdke e André, 2008:19).

O estudo de caso permite ao investigador focalizar a sua atenção numa determinada situação específica e procurar “identificar os diversos processos interativos em curso” (Bell, 1997:23). Segundo a autora referida, esta constitui a principal vantagem do método de estudo de caso.

Sousa (2005) indica como uma desvantagem do estudo de caso, o facto de não poderem ser feitas generalizações dos resultados de uma investigação que incide sobre uma realidade com características fenomenológicas específicas, para outros contextos diferentes. De acordo com este autor, a “impossibilidade de estabelecer generalizações” constitui um obstáculo à verificação da validade dos resultados obtidos:

o que sucede com um caso isolado, num dado contexto específico, não servirá de exemplo para outros casos noutras situações diferentes. Tratando-se de um investigação *in loco* e no momento, é difícil voltar a verificar a informação obtida, o que não permite verificar se houve distorções na sua obtenção (Sousa, 2005:139).

No entanto, Lewin (1936, referido por Sousa, 2005:140) esclarece que “a validade e o carácter provativo do caso dependem exclusivamente da sua realidade, da sua autenticidade, e não da sua frequência ou da sua representatividade em relação a uma média estatística.” De acordo com o mesmo autor, “no estudo de caso procura-se essencialmente a compreensão do seu funcionamento.” E explicita que para compreendê-lo – mais do que investigar as “causas profundas” – o investigador deve “colocar em relação os dados atuais de uma situação real e concreta” para procurar o significado destes “através da sua posição no campo situacional total”. Não deve ser pesquisado nenhum aspeto exterior a essa situação.

1.2.3. Técnicas de recolha de dados utilizadas

No estudo de caso que desenvolvemos utilizámos uma diversidade de técnicas de recolha de dados. Na seleção destas técnicas tivemos em consideração que elas devem servir os objetivos do estudo (Bell, 1997:23). Assim, neste estudo aplicámos três técnicas de recolha de dados:

- Inquérito por questionário;
- Entrevista;
- Análise documental.

A utilização de múltiplas fontes de informação possibilita a realização de comparações entre os dados obtidos por meio de cada um destes instrumentos, o que permite conferir a veracidade desses dados. Desse modo, contribui para a consistência do processo de investigação e dá maior legitimidade às conclusões finais do estudo.

De acordo com Foddy (1996:1), na investigação em Ciências Sociais tem havido um interesse crescente pela utilização das “verbalizações” dos sujeitos, enquanto forma de “expressão de opiniões e sentimentos”. Esta crescente utilização da “informação verbal” radica no “seu papel insubstituível enquanto fonte de matéria” (Foddy, 1996:1).

Neste estudo das percepções dos professores (no concernente à importância atribuída às Artes no desenvolvimento de competências cognitivas, e emocionais e sociais) utilizámos técnicas de recolha de informação verbal, considerando que elas nos possibilitam compreender os fenómenos sociais que nos interessa estudar, do ponto de vista dos docentes de uma determinada organização escolar. Assim, optámos por técnicas de recolha de dados como o inquérito por questionário, a entrevista e a análise documental, no sentido de procurar apreender a realidade em estudo nos moldes conceptuais em que os professores – enquanto sujeitos em ação – perspetivam as situações em que estão envolvidos.

Quadro 1 – Técnicas de Recolha de Dados

Inquérito por Questionário	22 professores de Ensino Regular e 3 professores de Educação Especial
Entrevista	7 professores de Ensino Regular e 2 professores de Educação Especial
Análise Documental	1 Projeto Educativo
	1 Projeto Curricular de Agrupamento

Através da aplicação de cada uma destas técnicas, podemos obter diferentes tipos de informações, o que permite que as informações sejam confrontadas entre si, na fase da análise de dados. Esta confrontação permite verificar se os fenómenos em estudo existem realmente e averiguar da veracidade das afirmações dos sujeitos (Bell, 1997). Dito de outro modo, a utilização de diferentes técnicas de recolha de informação permite a verificação dos dados recolhidos, o que, de algum modo, assegura a fidelidade e a validade dos mesmos (Freixo, 2011).

1.2.3.1. Inquérito por questionário

Na investigação em ciências sociais, à semelhança do que acontece com o inquérito por entrevista, a técnica do inquérito por questionário é utilizada para a colheita de informação verbal (Foddy, 1996). No concernente ao inquérito por entrevista, a recolha de dados é realizada no contexto direto da interação entre quem pergunta e quem responde. Mas, relativamente ao inquérito por questionário, a apresentação das perguntas ao sujeito e a obtenção das respetivas respostas decorrem por escrito: Sousa (2005:204) explica que se trata de uma “técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expetativas, experiências pessoais, etc.”

Dias (2009:210) evidencia o facto do inquérito por questionário integrar “um conjunto organizado” de perguntas formuladas em função do “quadro teórico” e das “hipóteses que fazem parte da pesquisa.” Segundo este autor, relativamente a cada uma das perguntas pressupõe-se a obtenção de uma resposta que possa ser significativa para o problema de investigação. Neste direcionamento, o questionário é perspectivado como “um conjunto estruturado de perguntas orientadas à verificação quantitativa das hipóteses de pesquisa” (Dias, 2009:211); ou, deve ser entendido como “um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Freixo, 2011:197).

Ghiglione e Matalon (1997:115) classificam as perguntas, quanto à forma, em:

- Perguntas abertas – o inquirido “responde livremente”, isto é, “como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos”.
- Perguntas fechadas – o investigador “apresenta à pessoa, depois de lhe ter colocado a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar.”

A técnica de inquérito por questionário apresenta determinadas vantagens (Sousa, 2005), das quais salientamos:

- Permite uma coleta de dados “relativamente rápida”.
- A aplicabilidade a um grande número de sujeitos, ao mesmo tempo.
- Assegura o anonimato dos inquiridos, o que contribui para uma maior autenticidade das respostas.
- A não presença do investigador no ato de inquirição, eliminando assim possíveis influências deste nas respostas dadas.
- O inquirido pode responder quando lhe for oportuno (Sousa, 2005).

No entanto, o mesmo autor refere como desvantagens desta técnica determinados aspetos tais como:

- Não permite ao investigador “saber no que o sujeito estava a pensar no momento em que respondeu, o que poderá ser importante na avaliação qualitativa das suas respostas” (Sousa, 2005:206).
- Os inquiridos podem não responder a todas as questões.
- “O questionário não oferece a garantia de que a maioria dos sujeitos o devolvam, o que pode implicar numa diminuição tal da amostra que a torne insuficiente” (Sousa, 2005:206).
- Podem surgir formas diversas de interpretação por partes de diferentes inquiridos, a uma mesma pergunta.

A formulação das perguntas de um questionário tem exigências próprias. De acordo com Bell (1997:100) “serão necessárias várias tentativas para formular as questões, não só para eliminar o fator ambiguidade, como também para obter o grau de precisão necessário que faça com que os indivíduos compreendam o que lhes é perguntado exatamente.”

Se normalmente os inquiridos procuram pistas que lhes permitam interpretar uma pergunta, inquiridos distintos podem seguir pistas diferentes, acabando por produzir interpretações bastante diversas da mesma pergunta. Quando isso acontece, não faz sentido comparar estas respostas entre si, uma vez que elas são, na verdade, respostas a perguntas diferentes (Foddy,1996:23).

O objetivo fundamental de um inquérito será a obtenção de “respostas interpretáveis e validamente comparáveis entre si” (Foddy,1996:210). Neste sentido, Foddy (1996:214) defende que os investigadores devem seguir o “Paradigma «TAP» para construir perguntas”, quer se trate questionários ou de entrevistas, isto é, devem orientar-se pelos “três princípios-chave” seguintes:

- “**Tópico**” – cada questão tem de ser construída de modo a que todos os inquiridos consigam entender claramente qual o assunto nela equacionado.
- “**Aplicabilidade**” – o investigador deve definir “a aplicabilidade de uma pergunta a cada um dos inquiridos”, ou seja, deve certificar-se de que cada um deles realmente dispõe da informação pretendida.
- “**Perspetiva**” – “A perspetiva que os inquiridos devem adotar ao responder às perguntas deve ser especificada de modo a que todos forneçam o mesmo tipo de resposta.”

O pré-teste do questionário é um procedimento que o investigador pode utilizar no sentido de “descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...), de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder” (Bell, 1997:110).

O pré-teste deve ter lugar após a preparação das questões que integram o questionário, antes da sua aplicação “ao universo ou à amostra predefinida”, sendo que a partir “das indicações que daí surgem serão feitas as correções necessárias” (Dias, 2009:229). O questionário deve ser testado, preferencialmente, num “grupo semelhante ao que constitui a população (...), contudo, se tal não for possível, recorrer a quem encontrar disponível” (Bell, 1997:110).

De acordo com Dias (2009:229), os objetivos do pré-teste são:

revisão geral de todo o questionário; direcionar; assegurar a validade e a precisão dos aspetos menos claros da investigação, evidenciar possíveis falhas na redação como: complexidade das questões, imprecisão, questões desnecessárias, com duplo significado, difíceis, muito extensas, verificar se devem mudar de posição ou ordem, compreensão (...).

Neste estudo aplicámos um questionário (Anexo 2) a 25 docentes. Os inquiridos podem ser caracterizados do seguinte modo:

Quadro 2 – Caracterização dos inquiridos – Género

Género	M	F
N.º de inquiridos	5	20

Quadro 3 - Caracterização dos inquiridos – Idade

Idade (anos)	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	Não indicou
N.º de inquiridos	1	10	3	3	1	5	1	1

Quadro 4 – Caracterização dos inquiridos – Tempo de serviço

Tempo de serviço (anos)	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	Não indicou
N.º de inquiridos	5	6	4	3	2	1	3	1

Quadro 5 – Caracterização dos inquiridos – Tipo de turma/aluno a quem leciona

Tipo de aluno/turma a quem leciona (anos)	PIEF	PCA	CEF-AC	EE	EVT
N.º de inquiridos	9	4	7	3	2

Em síntese: os inquiridos, na sua maioria, pertencem ao género feminino, têm entre 31 e 35 anos de idade, tempo de serviço entre 6 e 10 anos, e lecionam em turmas PIEF.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1997:115), os questionários podem incluir – além de perguntas abertas e/ou perguntas fechadas - outros elementos que não são considerados, em sentido estrito, como questões: pode pedir-se ao sujeito que ordene determinados itens preestabelecidos, tais como “pessoas, opiniões, situações, etc.”

O inquérito por questionário que aplicámos é constituído por quatro grupos, sendo que em cada um deles pedimos aos professores que ordenassem, por ordem decrescente da importância atribuída, uma lista de competências apresentada, isto é, os inquiridos deviam utilizar uma “forma de ordenação” das “alternativas de escolha” fornecidas, designada por “escala de Thurstone” (Sousa, 2005:216).

No Grupo I e no Grupo II, as alternativas de escolha (lista de competências cognitivas) eram as mesmas, mas as respostas dos docentes remetiam para os alunos em geral, no primeiro grupo e para os alunos com NEE, no segundo. Em relação ao Grupo III e ao Grupo IV, também as alternativas de resposta eram iguais (lista de competências emocionais e sociais), mas correspondiam, respetivamente, aos alunos em geral, e aos alunos que apresentam NEE.

O objetivo fundamental do investigador, ao administrar especificamente este questionário, consistiu em solicitar aos professores uma reflexão fechada, muito concreta e rigorosa, focalizada unicamente sobre as questões aí propostas. Assim, procurámos obter dados precisos e consistentes - embora pouco profundos - que permitissem uma análise comparativa entre os posicionamentos assinalados pelos docentes para os alunos, em geral e aqueles que são referentes aos alunos com NEE.

Na análise dos dados recolhidos as variáveis independentes consideradas foram o género dos inquiridos, idade, tempo de serviço e tipo de aluno / turma a quem leciona.

Antes da administração do inquérito por questionário aos inquiridos, submetemo-lo a um pré-teste: o questionário, na sua forma inicial, foi aplicado a um grupo de pequena dimensão, constituído por professores. Isto permitiu testar a forma como as questões eram interpretadas, e detetar e corrigir os problemas apresentados (compreensão, imprecisões, dificuldades sentidas pelos docentes).

O investigador entregou os questionários diretamente aos sujeitos; os 25 questionários entregues foram devolvidos pelos inquiridos, na sua totalidade (100%).

1.2.3.2. Entrevista

A entrevista consiste numa conversa, “geralmente entre duas pessoas” (Morgan, 1988 referido por Bogdan e Biklen, 1994:134), em que uma das pessoas questiona diretamente a outra (Sousa, 2005), para obter informações sobre ela (Bogdan e Biklen, 1994:134). No quadro da investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

Carmo e Ferreira (2008:141) defendem que a questão da “interação direta” é o aspecto fulcral da técnica da entrevista. Nesta “interação direta”, a recolha da informação não se processa pela via da coerção, mas deve decorrer num ambiente de colaboração. Assim, estes autores evidenciam a importância de o entrevistador motivar o seu interlocutor para uma partilha voluntária das informações que detém. Para incentivar essa partilha é necessário que o investigador, numa fase inicial do processo de pesquisa, se apresente ao entrevistado, dê-lhe a conhecer o problema da investigação e explique-lhe qual o papel que é esperado do entrevistado. Estas estratégias contribuem para que o sujeito entenda “a sua importância como fornecedor de informação e, por consequência, a sua utilidade para a investigação em curso”, o que se repercute numa colaboração empenhada do informante (Carmo e Ferreira, 2008:142).

A interação direta, transversal à entrevista, estabelece “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke e André, 2008:33). Neste sentido, a condução da entrevista tem de ser gerida de modo a permitir criar um ambiente onde o informante se sinta à vontade para expor livremente os seus pontos de vista pessoais (Bogdan e Biklen, 1994:136).

Além do “estabelecimento de uma relação de confiança” (Guerra, 2012:52), tem de ser assegurado o respeito que é devido ao entrevistado:

Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência até à perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada (Lüdke e André, 2008:35).

Segundo Carmo e Ferreira (2008:149-151), a fase do planeamento da entrevista inclui procedimentos tais como:

- Definição dos objetivos específicos que se pretendem alcançar através da recolha de dados.
- Construção do guião da entrevista.
- Escolha dos informantes (sujeitos familiarizados com o objeto de pesquisa).
- Preparação dos entrevistados (informação sobre os objetivos da entrevista e duração prevista para a sua realização; explicação da importância da sua colaboração; marcação da data, hora e local da entrevista).

Ainda durante o planeamento da entrevista, o entrevistador deve solicitar ao informante a autorização para gravar (Guerra, 2012) e assegurar-lhe “que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa” (Lüdke e André, 2008: 37).

De acordo com Estrela (1986:354), o guião da entrevista realiza “uma prévia estruturação da entrevista, estruturação desenvolvida em termos de objetivos gerais e específicos”. A importância deste guião reside na “definição e a hierarquização dos objetivos”. Assim, a entrevista é dividida em “grandes blocos”, aos quais correspondem os objetivos gerais. Em cada bloco há formas particulares de organização, de acordo com determinados objetivos específicos; em função destes últimos são definidas “estratégias próprias, expressas no formulário (que serviu de base aos itens da entrevista) e nas observações que o entrevistador deverá atender” (Estrela, 1986:354).

Quando o entrevistador apresenta as perguntas ao sujeito, precisa de se empenhar em ouvi-lo atenta e pacientemente (Lüdke e André, 2008). O entrevistador precisa manter uma postura de “neutralidade face ao conteúdo do que é dito” (Guerra, 2012:52). Deve ainda “estimular o fluxo natural de informações”, tendo o cuidado de não “forçar o rumo das respostas para determinada direção” (Lüdke e André, 2008:35). Além disso, o entrevistador pode pedir um esclarecimento no caso de o “respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho”. Poderá ser também solicitado ao entrevistado que seja “específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspetos que mencionou” (Bogdan e Biklen, 1994:136).

Durante a apresentação das perguntas ao respondente, o entrevistador precisa dar atenção ao formulário de perguntas que organizou. Mas deve estar também atento às “respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação”, assim como à “comunicação não verbal” que nela se manifesta, “cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito” (Lüdke e André, 2008:36).

Bogdan e Biklen (1994:135) defendem que “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação”. Neste sentido, estes autores distinguem dois tipos de entrevistas (estruturado, e não estruturado) localizados em polos opostos no referente ao grau de controlo do entrevistador sobre o conteúdo da entrevista. Numa posição intermédia, situa-

se um terceiro tipo de entrevista: o semiestruturado (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, verifica-se que:

- Numa entrevista estruturada “o entrevistador tem de seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados da mesma maneira e na mesma ordem” (Lüdke e André, 2008:34). É utilizada quando se pretende obter “resultados uniformes entre os entrevistados permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (Lüdke e André, 2008:34). A entrevista estruturada é também designada por “fechada”, “padronizada”, “diretiva” ou “dirigida” (Sousa, 2005:248).
- Numa entrevista não estruturada “não há a imposição de uma ordem rígida de questões” (Lüdke e André, 2008:33), pelo que o entrevistado pode “expressar as suas opiniões e sentimentos com total liberdade” (Sousa, 2005:249). O entrevistado tem um papel fundamental “na definição do conteúdo da entrevista” (Bogdan e Biklen, 1994:135). A entrevista não estruturada é também designada por “aberta” ou “não dirigida” (Sousa, 2005:249).
- A entrevista semi-estruturada tem como ponto de partida um formulário de perguntas, mas este “não [é] aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke e André, 2008:34). Este tipo de entrevista recebe também as designações de “semi-dirigida” ou “semi-diretiva” (Quivy e Campenhoudt, 1998:192).

Como explicam Quivy e Campenhoudt (1998:192-193), na entrevista semi-estruturada,

o investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de uma forma tão natural quanto possível.

Bogdan e Biklen (1994:135) defendem que a escolha do tipo de entrevista a aplicar deve estar em consonância com o objetivo do estudo. Nesta investigação optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada considerando que, por um lado, ela produz dados ricos em detalhes que nos permitem conhecer a opinião dos sujeitos - em função das suas experiências pessoais e profissionais e na sua própria linguagem - sobre as questões de investigação. Por outro lado, a entrevista semi-dirigida permitiu-nos recolher dados comparáveis entre os diferentes informantes (Bogdan e Biklen, 1994). Estes dois aspetos, conjuntamente, pareceram-nos aconselhar a utilização desta técnica de recolha de dados, sendo que, neste estudo, nos interessava compreender de forma aprofundada o

modo como os sujeitos interpretavam as situações em estudo, mas também ter a possibilidade de confrontar as informações recolhidas, na fase da análise de dados.

Considerando o assunto em estudo nesta investigação, as questões de partida e tendo como base uma revisão de literatura, elaborámos um guião de entrevista (Anexo 3). O guião de entrevista permitiu-nos organizar a condução da mesma. Na estruturação deste guião baseamo-nos num modelo de Albano Estrela (1986). Assim, começámos por estabelecer os objetivos gerais do inquérito por entrevista que pretendíamos aplicar, sendo que a cada um deles corresponde um bloco distinto da entrevista. No referente a cada um dos blocos definimos com precisão os objetivos específicos a que o entrevistador tem de atender na implementação da entrevista. Os objetivos específicos determinaram estratégias particulares que constam de um formulário, o qual serviu de base à elaboração das perguntas que fazem parte da entrevista (enquanto ferramenta de recolha de dados). Este guião de entrevista inclui ainda observações pertinentes que necessitam igualmente de ser consideradas pelo entrevistador.

Numa fase prévia à da apresentação das perguntas aos entrevistados, realizámos o pré-teste da entrevista para “assegurarmos que os inquiridos entendem as perguntas que são feitas” (Cicourel, 1982 citado em Foddy, 1996:10). Na realização do pré-teste aplicámos a entrevista a uma pequena amostra de professores não pertencentes ao universo deste estudo (Foddy, 1996).

Durante a apresentação das perguntas, o entrevistador procurou estimular a livre expressão das opiniões do entrevistado, mostrando-se disponível para o ouvir com atenção, e empenhando-se em respeitar os seus pontos de vista e valores pessoais, mesmo quando estes eram contrários aos do entrevistador. Houve também a preocupação de pedir esclarecimentos quando as respostas não eram totalmente claras. Por vezes, o entrevistador solicitou a apresentação de exemplos que pudessem ilustrar determinadas ideias comunicadas de forma demasiado genérica. Além disso, quando o sujeito se afastava do objetivo de uma pergunta, o entrevistador procurava que a resposta se centrasse de novo nele.

Nesta investigação aplicámos a técnica da entrevista a 9 docentes (7 professores de ensino regular e 2 de educação especial), os quais serão designados, neste estudo, de E1 a E9.

1.2.3.3. Análise Documental

No quadro da pesquisa qualitativa, quando os investigadores estudam os fenómenos que ocorrem em contexto escolar, eles procuram compreender “como a escola é definida por várias pessoas” e, nessa direção, têm-se interessado pelos “documentos oficiais”. Através destes “documentos os investigadores podem ter acesso à «perspetiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan e Biklen, 1994:180).

A análise documental pode ser considerada como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (Lüdke e André, 2008:38), a qual procura “identificar informações factuais nos documentos”, sendo que essa pesquisa é dirigida de acordo com as questões de investigação (Caulley, 1981 referido por Lüdke e André, 2008:38).

Numa investigação, a análise documental realiza o “tratamento da informação contida nos documentos acumulados”, simultaneamente tornando mais acessíveis e salientando os aspetos mais pertinentes que cada documento encerra. Assim, “a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)”, conforme explica Bardin (1995:45).

Guba e Lincoln (1981) referidos por Lüdke e André (2008:39) salientam determinadas vantagens da aplicação da técnica da análise documental em estudos investigativos:

- Os documentos constituem uma fonte de dados que pode ser consultada muitas vezes ao longo do tempo, o que confere maior “estabilidade aos resultados obtidos”.
- Permitem aceder a informações relevantes sobre o contexto no qual emergiram.
- De um modo geral, a sua utilização tem um custo baixo para o investigador.
- Enquanto “técnica exploratória”, a análise documental pode chamar a atenção para certos problemas que serão “mais bem explorados através de outros métodos.”
- A análise documental “pode complementar as informações obtidas por outras técnicas” de recolha.

A utilização da técnica da análise documental implica, numa primeira fase, uma seleção atenta dos documentos que servem melhor aos objetivos do estudo. Após a seleção, o investigador deverá realizar a análise propriamente dita dos documentos escolhidos (Lüdke e André, 2008). Na análise desses documentos “ele recorre geralmente à metodologia da análise de conteúdo” (Lüdke e André, 2008:41).

Na presente investigação aplicámos a técnica da análise documental e, em consonância com as questões de partida, escolhemos e analisámos os documentos seguintes: 1 Projeto Educativo (adiante designado por PE); 1 Projeto Curricular de Agrupamento (adiante designado por PCA).

Nos documentos mencionados, procurámos considerar as orientações gerais neles preconizadas no sentido de recolher informações sobre:

- Estabelecimento de metas de desenvolvimento às quais as Artes Plásticas, eventualmente, poderão dar resposta.
- Defesa de medidas, visando a resolução de problemas detetados, no âmbito da criação plástica.
- Forma como a inclusão escolar é perspectivada.
- Papel das Artes Visuais no currículo.
- Importância atribuída (ou não) às Artes na inclusão escolar.

1.3. Análise de Conteúdo

Os estudos qualitativos envolvem, na sua maioria, uma grande quantidade “de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (Coutinho, 2013:206). Assim, objetivando essa meta, o investigador procede à análise dos documentos selecionados, aplicando geralmente a “metodologia da análise de conteúdo” (Lüdke e André, 2008:41).

Bardin (1995:38) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Quando procede à análise de conteúdo dos documentos, o investigador realiza inferências a partir do “conteúdo da comunicação” (Holsti, 1986 citado em Sousa, 2006: 265), procurando desvendar significações profundas que se escondem por detrás dos

conteúdos aparentes (Sousa, 2006). Isto significa que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente «silenciados»” (Lüdke e André, 2008:49).

Quivy e Campenhoudt (1998:230) evidenciam, como “principais vantagens dos métodos de análise de conteúdo”, a sua adequação “ao estudo do (...) implícito”, e também o facto de obrigarem “o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias.”

Bardin (1995:39) ressalta a importância do “aspecto inferencial da análise de conteúdo” ao explicar que,

se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem explícita e controlada, de uma à outra.”

Segundo Ghiglione & Matalon (1997) referidos por Coutinho (2013:217) podem distinguir-se dois tipos de análise de conteúdo:

- Aqueles em que se verifica a participação de categorias previamente definidas, isto é, estabelecidas antes da análise propriamente dita, tendo como base determinado quadro teórico.
- Aqueles que têm “um carácter puramente exploratório”, não existindo “qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido”.

Bardin (1995:95) defende que a análise de conteúdo se desenvolve em três etapas sucessivas: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação) ”.

A pré-análise “é a fase da organização propriamente dita” (Bardin,1995:95). Esta etapa inclui os seguintes procedimentos:

- “Leitura «flutuante» de cada documento, procurando conhecer os seus conteúdos, os principais contornos da sua organização e aperceber-se das suas ideias principais” (Sousa, 2005:271). Por outras palavras, o investigador deve “ler e reler o material até chegar a uma espécie de «impregnação» do seu conteúdo”, o que deverá “possibilitar a divisão do material em seus componentes” (Lüdke e André, 2008:49).

- Escolha dos documentos considerados pertinentes para o fornecimento de informações sobre o problema em estudo: constituição de um *corpus*, isto é, de um corpo de documentos que, pela sua relevância, deverão ser submetidos a uma análise.
- Formulação das hipóteses e dos objetivos.
- Escolha dos índices e construção de indicadores: “se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e a sua organização sistemática em indicadores” (Bardin, 1995:99-100).
- Preparação dos suportes materiais dos documentos.

A seguir à pré-análise decorre a fase da análise propriamente dita: é efetuada a exploração do material recolhido, através da aplicação ao mesmo de um processo de codificação. Segundo Holsti (1969) citado por Bardin (1995:103-104), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.”

De acordo com Bardin (2011) referida por Coutinho (2013:219), a codificação é constituída por “três procedimentos essenciais”:

- 1) O “recorte” – “Consiste na escolha das unidades de análise”. Coutinho (2013:219) explica que “as unidades de análises são secções de texto de natureza e dimensão variáveis, que devem afigurar-se como elementos detentores de um sentido completo e com pertinência para o objeto de estudo.” Bardin (1995:104) defende que “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica”. A unidade de análise pode ter a forma de “unidade de registo”, que corresponde ao “segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 1995:104). Por comparação com a unidade de análise anteriormente mencionada, podemos definir a “unidade de contexto” como “o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo” (Ghiglione e Matalon, 1997:191).

- 2) A “enumeração” – “Consiste na escolha das regras de contagem das unidades de análise”, sendo que a frequência é “a medida mais utilizada e serve para determinar a maior ou menor relevância das unidades de registo segundo a sua frequência de aparição” (Coutinho, 2013:220).
- 3) A “categorização” – “A maioria dos procedimentos de análise organizam-se (...) em redor de um processo de categorização” (Bardin, 1995:117). Este processo “consiste na escolha das categorias”, as quais podem ser definidas como “classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns” (Coutinho, 2013:221). Assim, podem distinguir-se duas etapas no processo de categorização: a primeira fase, em que os elementos são isolados (“inventário”); a segunda fase, em que os elementos são repartidos em função “do que cada um deles tem em comum com outros” (“classificação”), o que impõe determinada organização aos dados (Bardin, 1995:118).

De acordo com Bardin (1995:119-120), “um conjunto de categorias boas, deve possuir as seguintes qualidades”:

- “Exclusão mútua” – Cada elemento pode ser incluído unicamente numa – e apenas numa – categoria.
- “Homogeneidade” – “O princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias”. Desse modo, cada categoria deve ser organizada segundo um mesmo critério ou “princípio de classificação”.
- “Pertinência” – O que atribui pertinência a uma categoria é o facto de ela estar em conformidade com o “material de análise escolhido” e, simultaneamente, com os objetivos próprios da investigação.
- “Objetividade e fidelidade” – O seguimento destes princípios, na análise de conteúdo, implica que sejam evitadas as distorções resultantes da “subjetividade dos codificadores” (Bardin, 1995:120). Conforme explica Coutinho (2013:221), estas distorções não se verificarão “se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros (...). Assim, com diferentes codificadores, o resultado será o mesmo.”
- “Produtividade” – “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (Bardin, 1995:120 -121).

Faremos de seguida uma abordagem sumária às principais técnicas de análise de conteúdo:

- “Análise por categorias”, ou “Análise categorial” – Bardin (1995:153) defende que é a técnica de análise de conteúdo “mais antiga” e a “mais utilizada”. É aplicada através de operações de recorte do texto em unidades, seguidas de “reagrupamentos analógicos”, em categorias. “Entre as diferentes possibilidades de categorização”, esta autora destaca a importância da “investigação dos temas, ou análise temática”, pela rapidez e eficácia do processo, quando aplicada “a discursos diretos (significações manifestas) e simples”. Na análise temática, a unidade base de recorte de um texto é o “tema”. De acordo com Bardin (1995:105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Assim, numa análise temática, o investigador deve “descobrir os «núcleos de sentido» que constituem a comunicação e cuja presença ou frequência pode possuir significado relevante para o objetivo da análise” (Berelson e Lazarsfeld, 1948 citados por Sousa, 2005:272).
- “Análise da avaliação” – Este método, ou técnica de análise de conteúdo “tem por finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala”. Verificam-se operações de recorte do texto em unidades de significação, mas existe aqui um objetivo específico: às operações que permitem a deteção da presença (ou ausência) deste ou daquele tema, “junta-se um procedimento de avaliação da direção e da intensidade dos juízos selecionados, procedimento este que só pode ter lugar depois da etapa intermediária de normalização dos enunciados” (Bardin, 1995:153).
- “Análise da enunciação” – A análise de conteúdo, tradicionalmente, perspetiva o discurso como “um produto acabado”, como “transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existiam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira”. Destacando-se deste posicionamento, a análise de enunciação centra-se no discurso entendido como “processo de elaboração onde se confrontam as motivações, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código linguístico e com as condições de produção” (Bardin, 1995:170). Na medida em que o discurso é “concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora”, verifica-se que “o investigador está

então atento a dados como o desenvolvimento geral do discurso, a ordem das suas sequências, as repetições, as quebras do ritmo, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:229). Na análise de enunciação, “os indicadores formais elucidam sobre o processo, e a compreensão deste facilita a referência e a interpretação dos conteúdos” (Bardin, 1995:171-172).

- “Análise da expressão” – A designação de “análise da expressão” refere-se a um “tipo de técnica” em que “os indicadores utilizados não são ordem semântica (...) mas de ordem formal (plano dos significantes e da sua organização).” O princípio que está subjacente à análise de expressão é o “de que existe uma correspondência entre o tipo de discurso e as características do seu locutor ou do seu meio” (Bardin, 1995:185).
- “Análise estrutural” – “Os estruturalistas procuram a ordem imutável sob a desordem aparente, o esqueleto ou ossatura invariável sob a heterogeneidade patente dos fenómenos” (Bardin, 1995:204). Assim, na “análise estrutural propriamente dita” pretende-se “revelar os princípios que organizam os elementos do discurso, independentemente do próprio conteúdo desses elementos” (Quivy e Campenhoudt, 1998:229).
- “Análise de co-ocorrência” – De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998:229), a designação de “análise de co-ocorrência” remete para um tipo de métodos de análise estrutural em que esta incide sobre “as associações de temas nas sequências da comunicação”. A análise de co-ocorrência está alicerçada no “princípio de que as co-ocorrências entre temas informam o investigador acerca das estruturas mentais ou ideológicas ou acerca de preocupações latentes”.

No presente estudo, utilizámos técnicas de análise de conteúdo na análise das entrevistas (Anexo 4) assim como dos materiais que seleccionámos para a análise documental (Anexo 5). Estas técnicas são muito utilizadas “na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito” (Krippendorff, 1980; Marshall & Rossman, 1989; Shutt, 1999 referidos por Coutinho, 2013:217).

Recorde-se que, neste estudo, utilizámos três instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário, a entrevista e a análise documental.

1.4. Etapas da análise de dados e categorização

Neste estudo realizámos o tratamento estatístico dos dados obtidos através do inquérito por questionário, visando a realização de uma análise comparativa entre os dados referentes aos alunos, em geral e os dados concernentes àqueles que têm NEE.

A análise das entrevistas foi precedida pela transcrição das gravações áudio das mesmas, isto é, o investigador realizou a transcrição integral das entrevistas, reproduzindo os vocábulos e expressões utilizadas por cada entrevistado; e procurando traduzir as hesitações e as pausas, através da utilização de reticências. Sobre estes materiais puderam, então, ser aplicadas operações de análise de conteúdo.

Com este propósito, recorremos ao método da análise temática. Foi realizada a “leitura «flutuante»” (Bardin, 1995:96) das respostas de cada um dos entrevistados: a realização de leituras sucessivas de cada um dos textos conduziu a uma absorção dos seus conteúdos, ideias principais e forma de organização (Sousa, 2005:271). Estas leituras repetidas por diversas vezes permitiram detetar certos temas que apareciam de forma regular. Estes temas constituíram “a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias” (Lüdke e André, 2008:43). Por outras palavras, na transformação dos dados brutos em dados organizados (Bardin, 1995), o tema foi a unidade de registo escolhida para a análise. Num momento seguinte, o investigador procurou enriquecer o conjunto inicial de categorias e, para isso, explorou as ligações entre os vários temas. Na sequência de tentativas efetuadas para “estabelecer relações e associações” entre os temas, o entrevistador procedeu a uma reorganização dos mesmos (Lüdke e André, 2008:43-44). Deste modo, as “unidades semânticas” (Sousa, 2005:270) referenciadas a partir das respostas dos entrevistados foram classificadas em categorias e subcategorias, sendo que se procurou organizar a informação de forma coerente com os objetivos deste estudo. Os dados assim categorizados constituem a base para a realização de inferências, que permitirão ultrapassar a mera descrição do que foi dito pelos sujeitos, e avançar para interpretações do fenómeno em estudo.

A técnica da análise documental aplicada aos materiais selecionados (Projeto Educativo - codificado como PE - e Projeto Curricular de Agrupamento - codificado como PCA)

permitiu-nos a obtenção de informações pertinentes, tendo em consideração os objetivos desta investigação.

Neste estudo, as categorias surgiram no decurso da análise dos dados recolhidos e de acordo com a questão de investigação. Assim, pode afirmar-se que as categorias emanaram da própria investigação. É importante salientar que as categorias obtidas estarão presentes de forma transversal, ao longo do processo investigativo, o que atribui coerência à pesquisa e favorece a sequencialidade e coesão deste processo.

As categorias encontradas foram:

- **Importância atribuída às Artes Plásticas** – com esta categoria procurámos conhecer as opiniões dos professores sobre a valorização que concedem (ou não) às Artes Plásticas nas práticas pedagógicas. Assim, as subcategorias evidenciam as perspetivas manifestadas pelos docentes em função do facto de os alunos apresentarem ou não NEE, e ainda sobre as repercussões que a Educação pelas Artes Plásticas possa ter no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento emocional. Além disso, as subcategorias dizem respeito às metas educativas que os professores defendem que devem ser alcançadas através das Artes Visuais.
- **Prática das Artes Plásticas** – com esta categoria procurámos conhecer as perceções dos docentes sobre a aplicação das Artes Plásticas em sala de aula. Como subcategorias evidenciámos as estratégias utilizadas pelos docentes, os obstáculos com que se deparam na prática das Artes Plásticas, a importância atribuída à interdisciplinaridade e a sua promoção através das Artes visuais; e ainda as orientações curriculares que as norteiam.
- **Inclusão escolar** – com esta categoria procurámos conhecer as perceções dos professores sobre a inclusão escolar e o papel atribuído (ou não) às Artes Plásticas na sua efetivação. As subcategorias dizem respeito à conceção de inclusão escolar, aos objetivos e às estratégias defendidos como necessários à sua concretização e, ainda, à relevância dada às Artes Plásticas como caminho para a inclusão escolar.

1.5. Triangulação de resultados

Na investigação em Ciências da Educação, o termo “triangulação” designa “uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais)

pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (Sousa, 2005:172-173). Numa investigação, a recolha de dados a partir de diversos informantes e diferentes instrumentos vai possibilitar, numa fase posterior, a confrontação entre os dados obtidos, com o fim de verificar se o fenómeno em estudo existe de facto, e também averiguar da exatidão das informações fornecidas pelos sujeitos (Bell, 1997). Salienta-se assim a importância da triangulação como recurso “para confirmação ou não-confirmação sistemática” dos dados (Lüdke e André, 2008:52) e, consequentemente para a determinação da validade dos resultados de uma pesquisa. Neste sentido, Sousa (2005:173) esclarece que “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”:

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Coutinho, 2013:239).

Na linha da valorização metodológica da triangulação como recurso para a validação dos resultados, Sousa (2005:174) defende que “o que é determinante numa triangulação é a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas.” No entanto, Coutinho (2013:240) explica que na investigação empírica, a triangulação é muitas vezes aplicada não com um objetivo específico de confrontação, mas com o intuito de obter uma análise mais aprofundada e rica dos fenómenos. Objetivando essa meta, o investigador usa as “diferenças nos resultados provenientes de diferentes fontes de dados” – isto é, as divergências e mesmo as contradições de pontos de vista - para voltar a examinar os dados, a fim de “tentar encontrar uma explicação que resolva as diferenças.”

Bisquerra (1989) referido por Sousa (2005:173) propõe “quatro tipos básicos de triangulação e uma combinação entre estes”:

- “Triangulação de dados” – comparação entre os dados recolhidos de diferentes fontes.
- “Triangulação de investigadores” – recurso a diferentes investigadores que vão analisar “no que estão em concordância, no que discordam e no que não referem”.
- “Triangulação teórica” – análise de teorias diferentes ou contraditórias sob diferentes perspetivas, procurando-se compreender um fenómeno de maneira abrangente.
- “Triangulação metodológica” – Recurso a diferentes métodos e técnicas, de modo a permitir a comparação dos resultados obtidos.

- “Triangulação múltipla” – utilização combinada de vários tipos de triangulação.

Num estudo de caso impõe-se muitas vezes a utilização de diferentes métodos de recolha de dados, o que permitirá realizar a triangulação entre os dados obtidos pela aplicação de diferentes instrumentos e, também, de diferentes fontes.

Capítulo 2 – Análise de dados e Apresentação de resultados

Na análise dos dados recolhidos interessa perceber a forma como o recurso às Artes Plásticas é perspectivado face à persecução da meta da inclusão escolar para todos os alunos (com e sem NEE). Conforme foi anteriormente referido, as categorias de análise são as seguintes:

- Importância atribuída às Artes Plásticas
- Prática das Artes Plásticas
- Inclusão escolar

2.1. Importância atribuída às Artes Plásticas

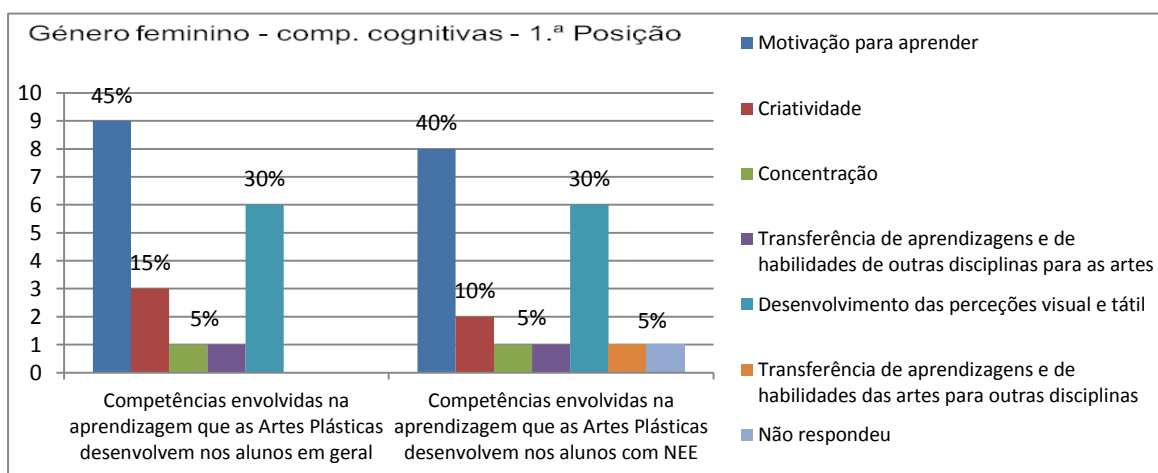
2.1.1. Dados resultantes dos questionários

Através do inquérito por questionário pretendíamos conhecer a opinião dos professores acerca da importância atribuída (ou não) às Artes Plásticas, mediante a ordenação de competências cognitivas ou de competências emocionais e sociais, que estas Artes desenvolvem nos alunos, em geral e naqueles que apresentam NEE.

Na apresentação dos dados da análise dos questionários utilizaremos o seguinte critério: as competências assinaladas como as mais relevantes, isto é, as assinaladas na 1.^a Posição, serão apresentadas no corpo do trabalho; as restantes figurarão nos Anexos.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**” (Género feminino) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 6 – Género Feminino; Competências cognitivas: 1.^a Posição

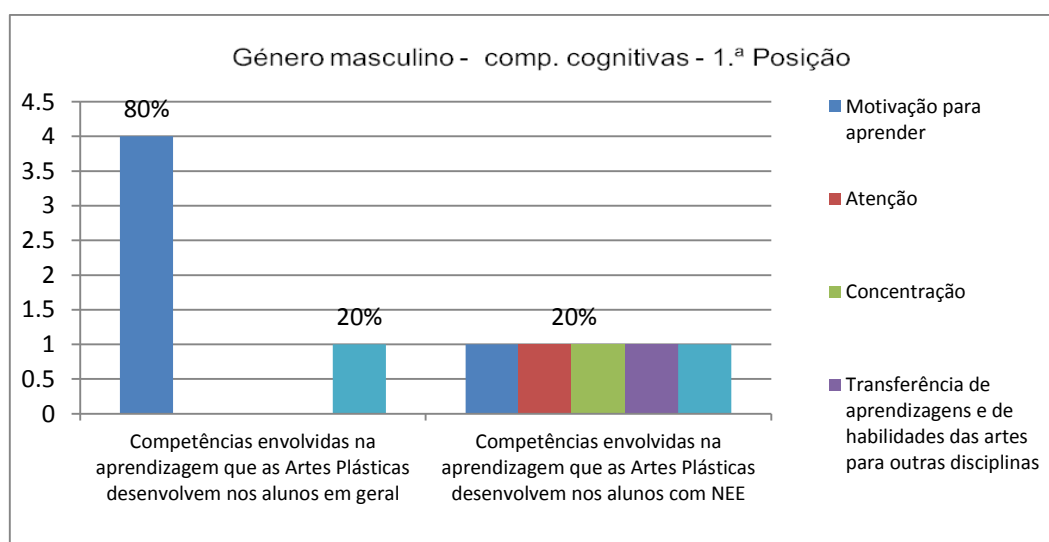


Na **1.ª Posição**, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (5%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (30%), a “Concentração” (5%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (5%) foram posicionados por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Motivação para aprender” e a “Criatividade” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (respetivamente 45% e 15%) que relativamente aos que apresentam NEE (respetivamente 40% e 10%). A “Motivação para aprender” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado no que diz respeito aos alunos em geral (45%) e também no correspondente aos que apresentam NEE (40%). 5% não responderam no que é relativo aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**” (Género **feminino**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 7 a Quadro 17** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**” (Género **masculino**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 18 - Género Masculino; Competências cognitivas: 1.ª Posição

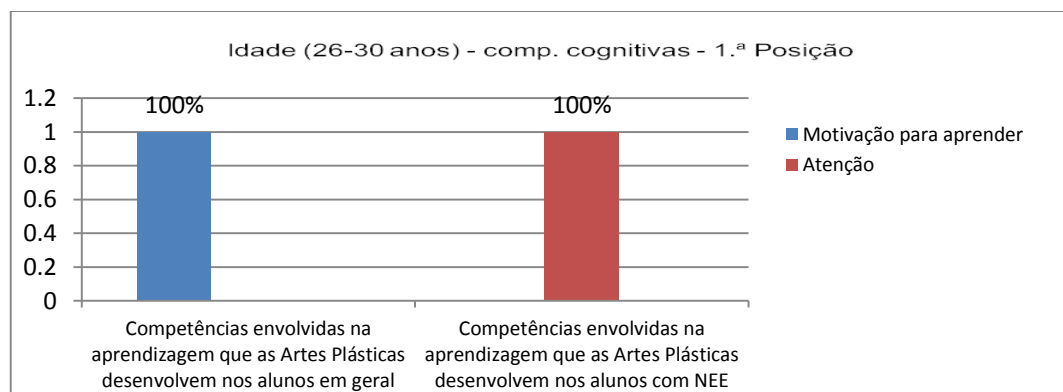


Na **1.ª Posição**, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Atenção” (20%), a “Concentração” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. O “Pensamento crítico” (20%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. A “Motivação para aprender” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no que se refere aos alunos em geral (80%) que relativamente aos que apresentam NEE (20%). A “Motivação para aprender” (80%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado no que diz respeito aos alunos em geral.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**” (Género **masculino**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 19 a Quadro 29** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **26-30 anos**), e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 30 - Idade: 26-30 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

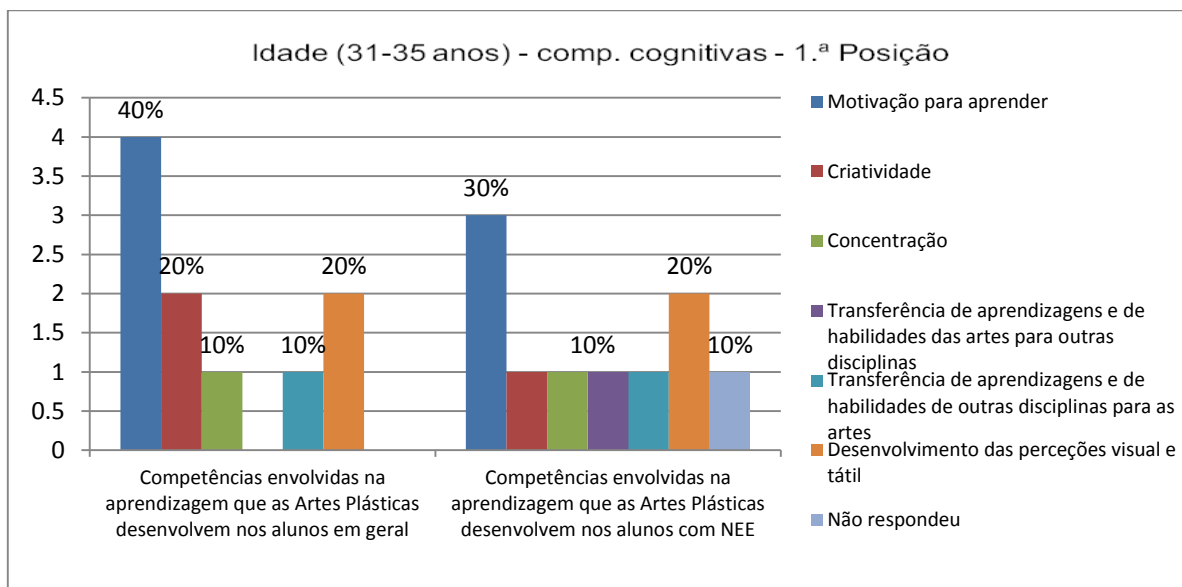


Na **1.ª Posição**, os docentes com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (100%) apenas em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (100%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **26-30 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 31 a Quadro 41** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **31-35 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 42 - Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

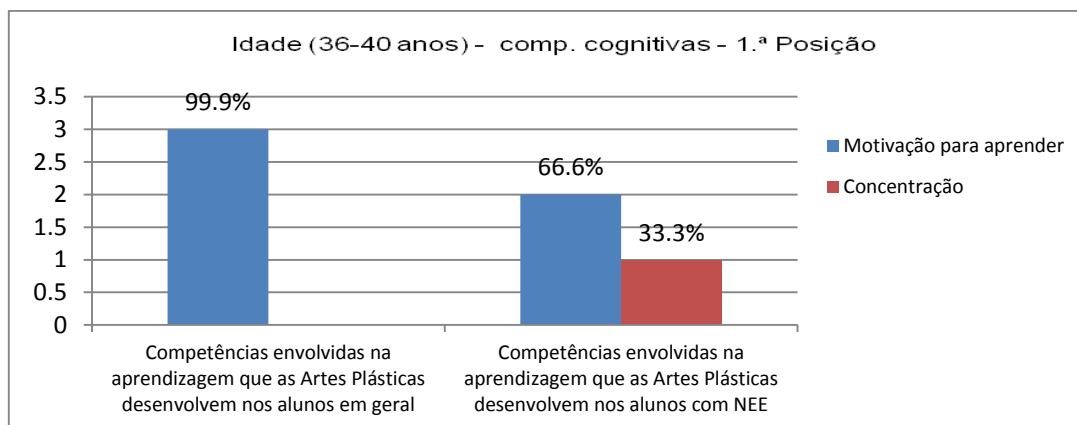


Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (20%), a “Concentração” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) foram assinalados por igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Motivação para aprender” e a “Criatividade” foram posicionadas por maior valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 40% e 20%) que relativamente aos que têm NEE (respetivamente 30% e 10%). A “Motivação para aprender” foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no correspondente aos alunos em geral (40%) e também àqueles que apresentam NEE (30%). 10% não responderam no correspondente aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **31-35 anos**) e às **competências cognitivas** (**2.ª a 12.ª Posição**) são os que constam dos **Quadro 43 a Quadro 53** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **36-40 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 54 - Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

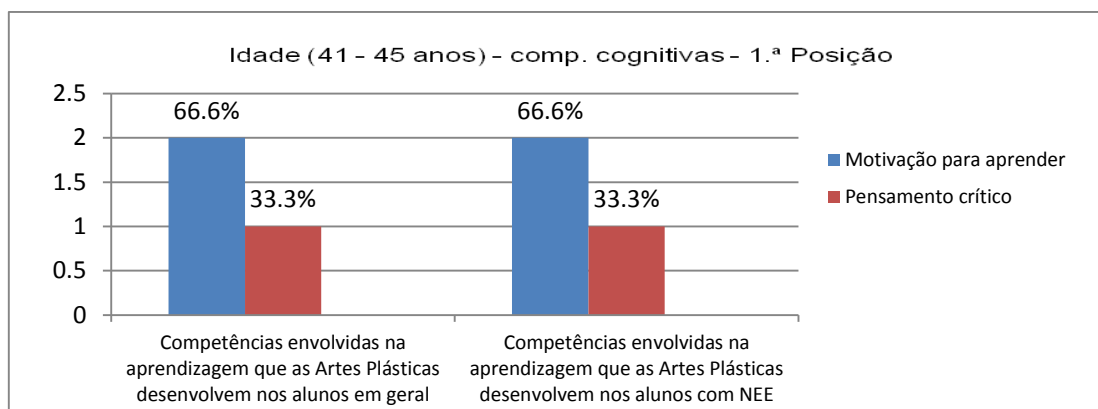


Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Concentração” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Motivação para aprender” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (99.9%) que relativamente aos que têm NEE (66.6%). A “Motivação para aprender” (66.6%) foi a competência assinalada pela percentagem mais elevada de docentes no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **36-40 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 55 a Quadro 65** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **41-45 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 66 - Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

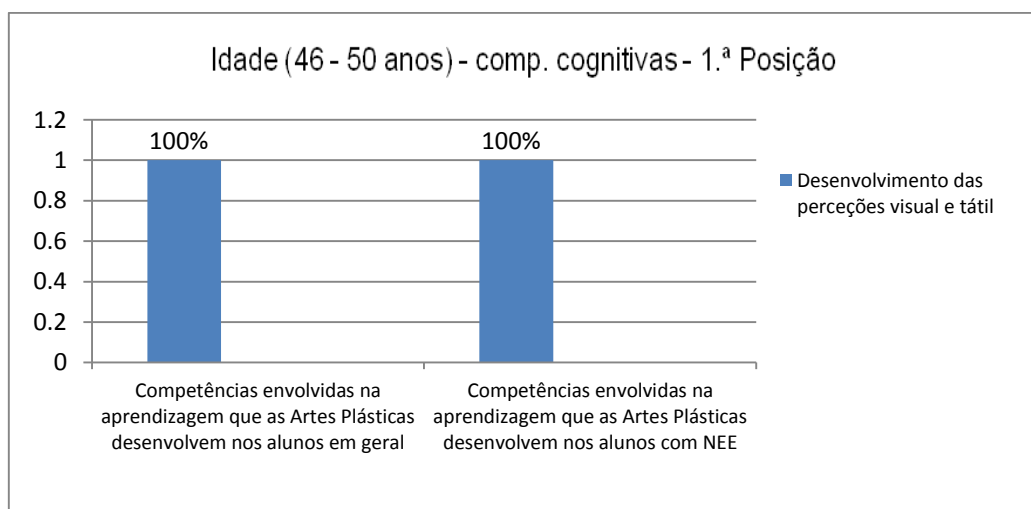


Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (66.6%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral (66.6%) e ainda aos que têm NEE (66.6%).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **41-45 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 67 a Quadro 77** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **46-50 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 78 - Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

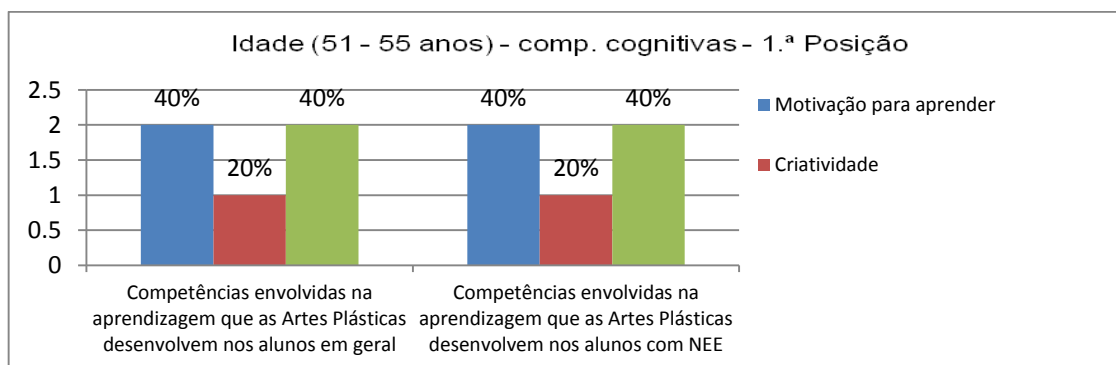


Na 1.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **46-50 anos**) e às **competências cognitivas (2.^a a 12.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 79 a Quadro 89** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **51-55 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 90 - Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas: 1.^a Posição

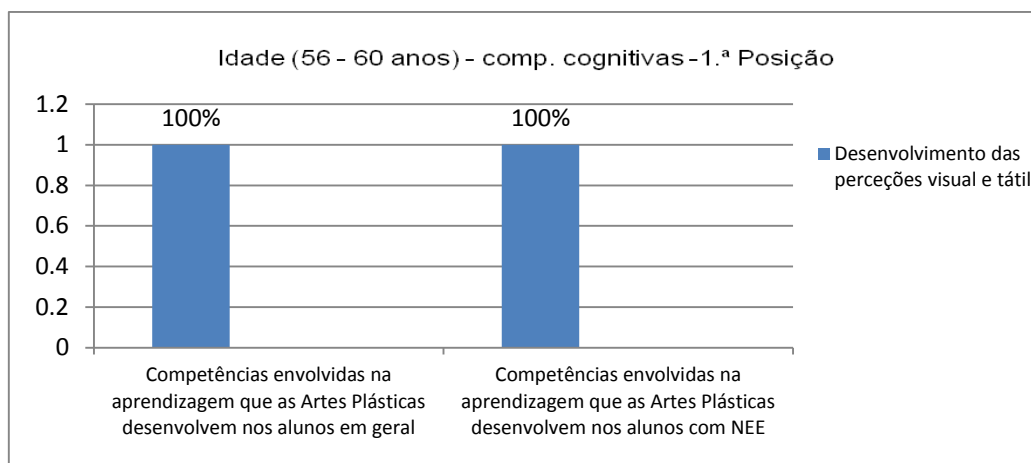


Na 1.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (40%), o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (40%) e a “Criatividade” (20%) por igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e também aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **51-55 anos**) e às **competências cognitivas (2.^a a 12.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 91 a Quadro 101** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **56-60 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 102 - Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 1.^a Posição

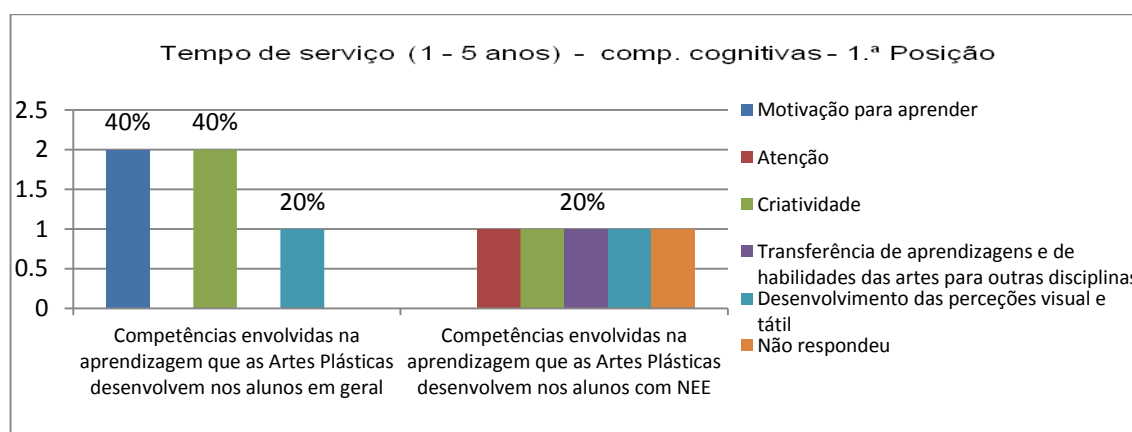


Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (100%) por igual percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **56-60 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 103 a Quadro 113** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **1-5 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 114 - Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição



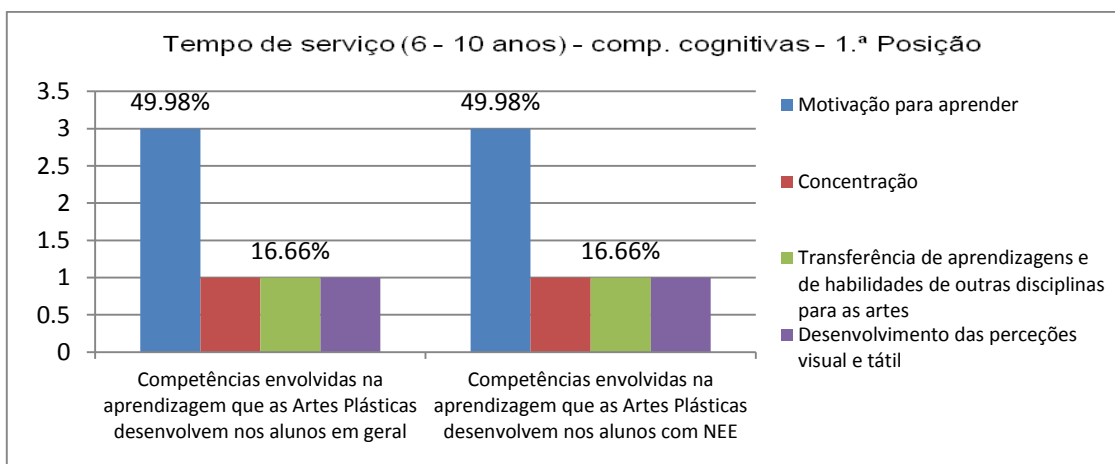
Na 1.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (40%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) apenas no concernente aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) foi posicionado por igual valor

percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Criatividade” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (40%) que aos que apresentam NEE (20%). A “Motivação para aprender” (40%) e a “Criatividade” (40%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de docentes relativamente aos alunos em geral. 20% não responderam no que se refere aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **1-5 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 115 a Quadro 125** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **6-10 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 126 - Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

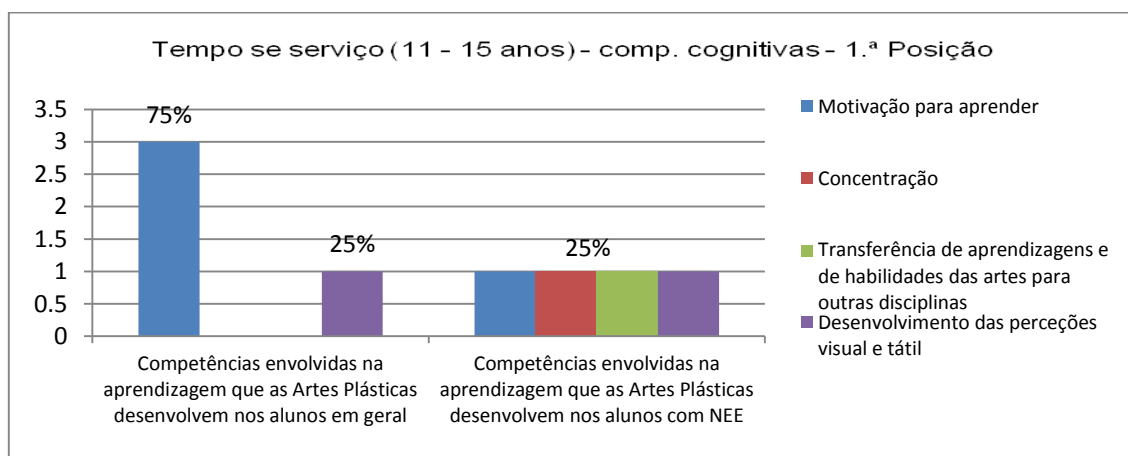


Na 1.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (49.98%), a “Concentração” (16.66%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (16.66%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (16.66%) por igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Motivação para aprender” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de docentes no correspondente aos alunos em geral (49.98%) e àqueles que apresentam NEE (49.98%).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **6-10 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 127 a Quadro 137** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **11-15 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 138 - Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

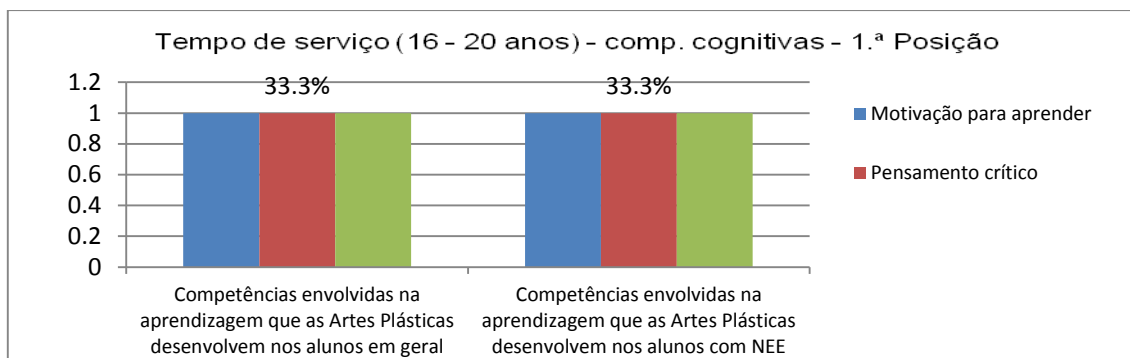


Na 1.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Concentração” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (25%) foi a opção de igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (75%) que àqueles que têm NEE (25%). A “Motivação para aprender” (75%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **11-15 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 139 a Quadro 149** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **16-20 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 150 - Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 1.^a Posição

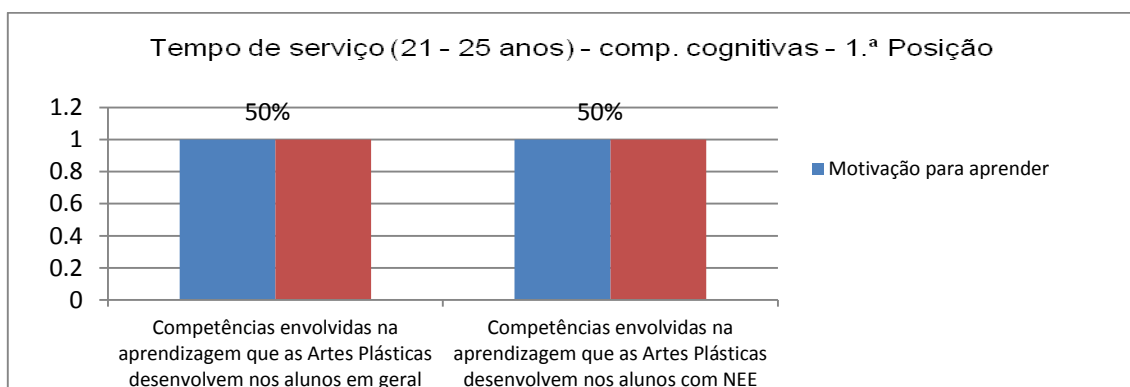


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram por igual percentagem de inquiridos a “Motivação para aprender” (33.3%), o “Pensamento crítico” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**”, Tempo de serviço (16-20 anos), e às **competências cognitivas (2.^a a 12.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 151 a Quadro 161** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: 21-25 anos) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 162 - Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 1.^a Posição

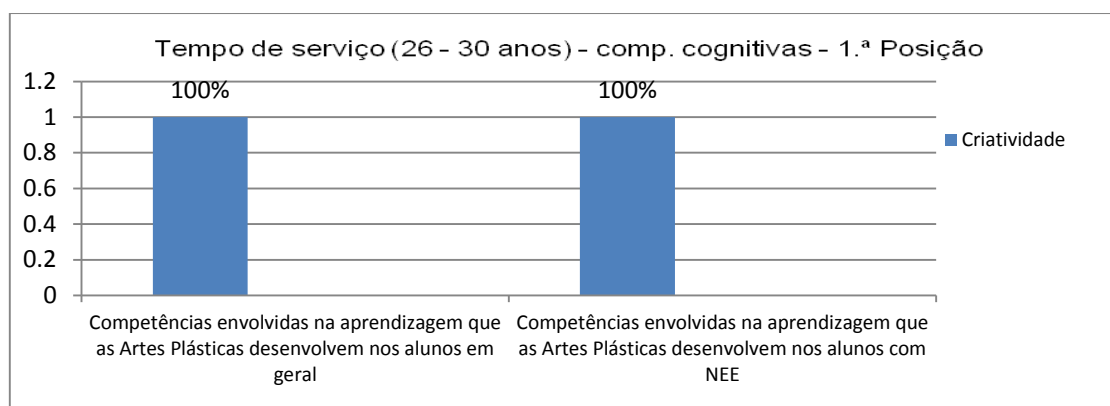


Na 1.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (50%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (50%) por igual percentagem de inquiridos no que concerne aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**”, Tempo de serviço (**21-25 anos**), e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 163 a Quadro 173** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **26-30 anos**), e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 174 - Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

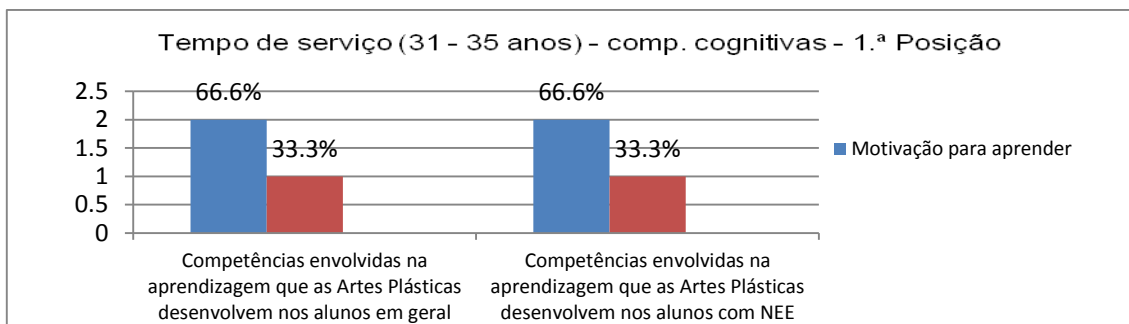


Na 1.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Criatividade” (100%) por igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **26-30 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 175 a Quadro 185** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **31-35 anos**) e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 186 - Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 1.ª Posição

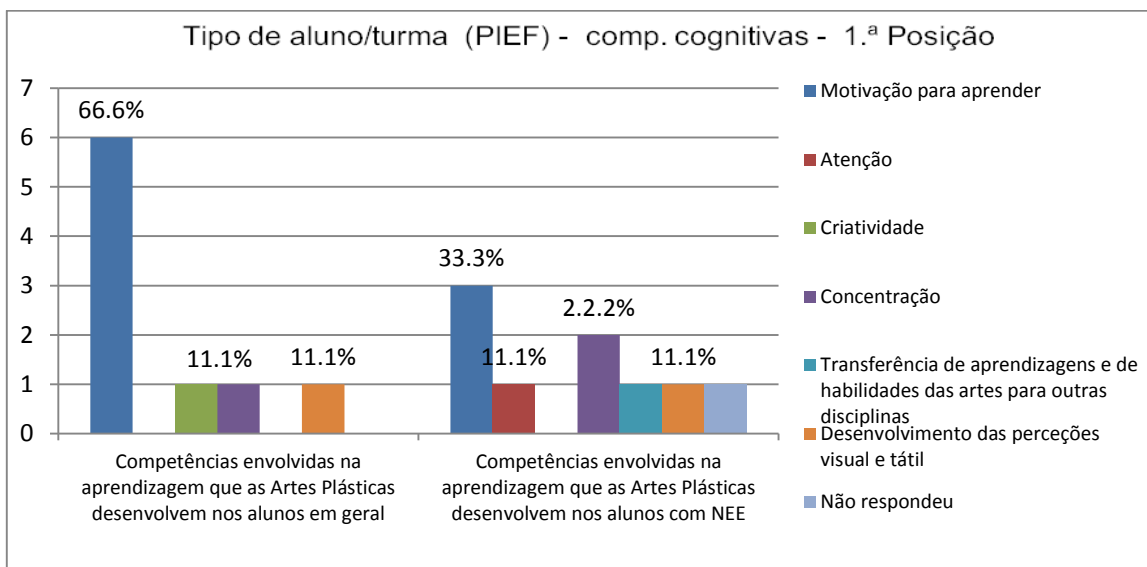


Na 1.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (66.6%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Motivação para aprender” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que concerne aos alunos em geral.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **31-35 anos**) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 187 a Quadro 197** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (PIEF) e às **competências cognitivas** assinaladas na 1.ª Posição são os seguintes:

Quadro 198 - PIEF; Competências cognitivas: 1.ª Posição



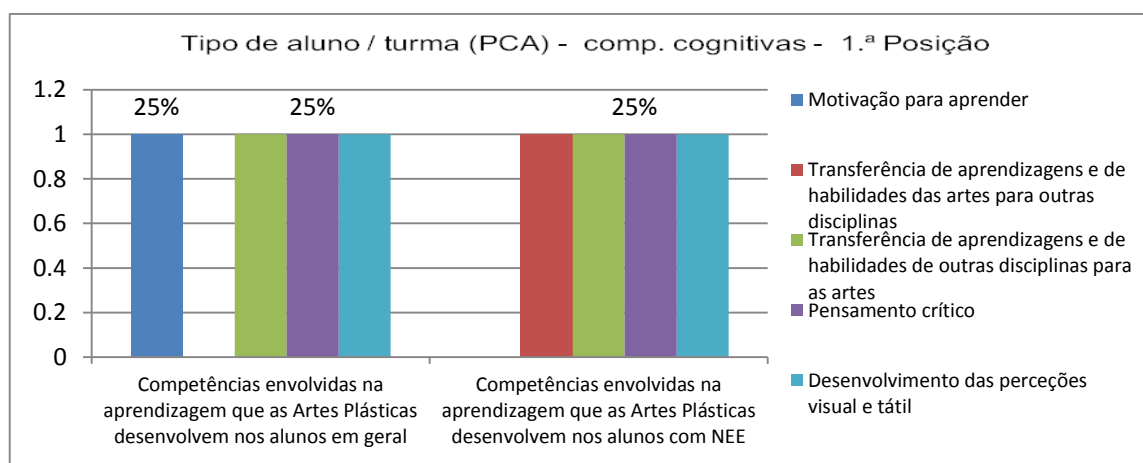
Na 1.ª Posição, os professores das turmas PIEF posicionaram a “Criatividade” (11.1%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Atenção” (11.1%) e a

“Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (11.1%) foi assinalado por igual percentagem de inquiridos em relação aos alunos, em geral e no que concerne aos que têm NEE. Os professores das turmas PIEF concederam maior relevância à “Motivação para aprender” no respeitante aos alunos em geral (66.6%) que relativamente aos alunos com NEE (33.3%). Os inquiridos atribuíram menor importância à “Concentração” no referente aos alunos em geral (11.1%) que no correspondente aos alunos que têm NEE (22.2%). O valor percentual de inquiridos que assinalaram a “Motivação para aprender” (66.6%) foi o mais elevado no que se refere aos alunos em geral. Além disso, 11.1% não responderam no que é respeitante aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (PIEF)** e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 199 a Quadro 209** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (PCA)** e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 210 - PCA; Competências cognitivas: 1.ª Posição



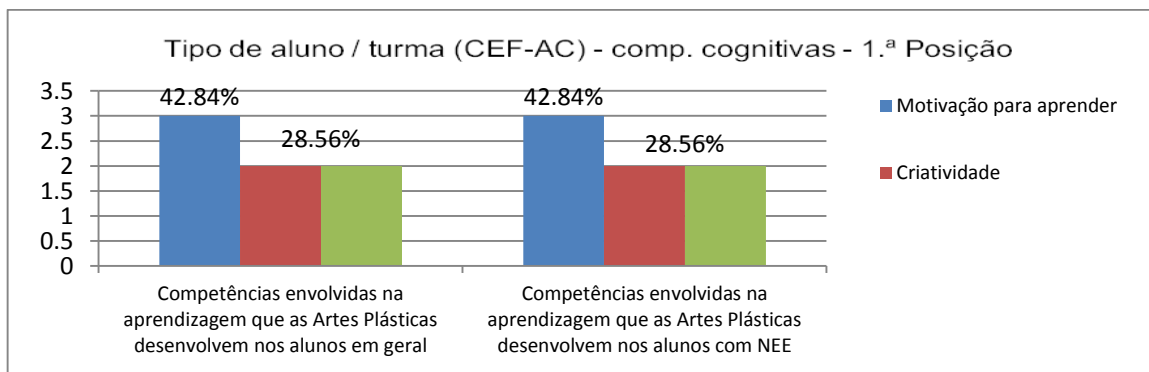
Na 1.ª Posição, os docentes das turmas PCA assinalaram a “Motivação para aprender” (25%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%), o “Pensamento crítico” (25%) e o

“Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (25%) foram assinalados por igual valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e relativamente àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (PCA)** e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 211 a Quadro 221** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (CEF-AC)** e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 222 - CEF-AC; Competências cognitivas: 1.ª Posição

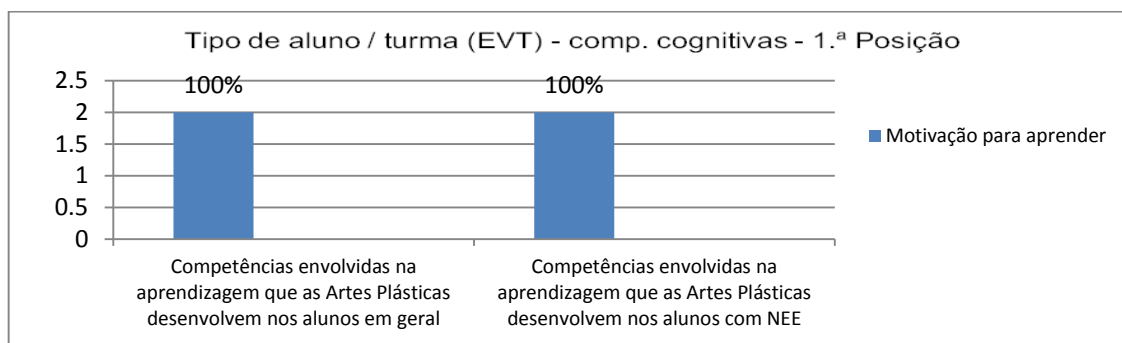


Na 1.ª Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Motivação para aprender” (42.84%), a “Criatividade” (28.56%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (28.56%) por igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (42.84%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (CEF-AC)** e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 223 a Quadro 233** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (EVT)** e às **competências cognitivas** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 234 - EVT; Competências cognitivas: 1.^a Posição

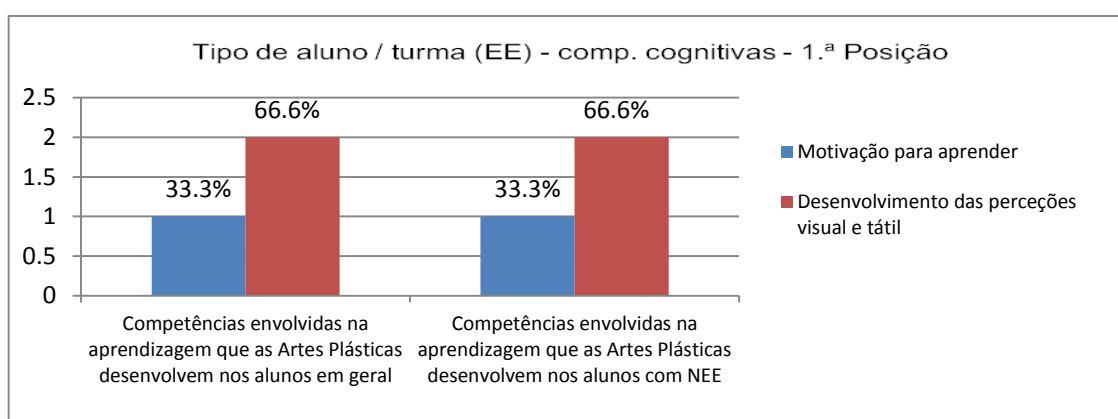


Na 1.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Motivação para aprender” (100%) por igual percentagem no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (EVT) e às **competências cognitivas** (2.^a a 12.^a Posição) são os que constam dos **Quadro 235 a Quadro 245** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (EE) e às **competências cognitivas** assinaladas na 1.^a Posição são os seguintes:

Quadro 246 - EE; Competências cognitivas: 1.^a Posição

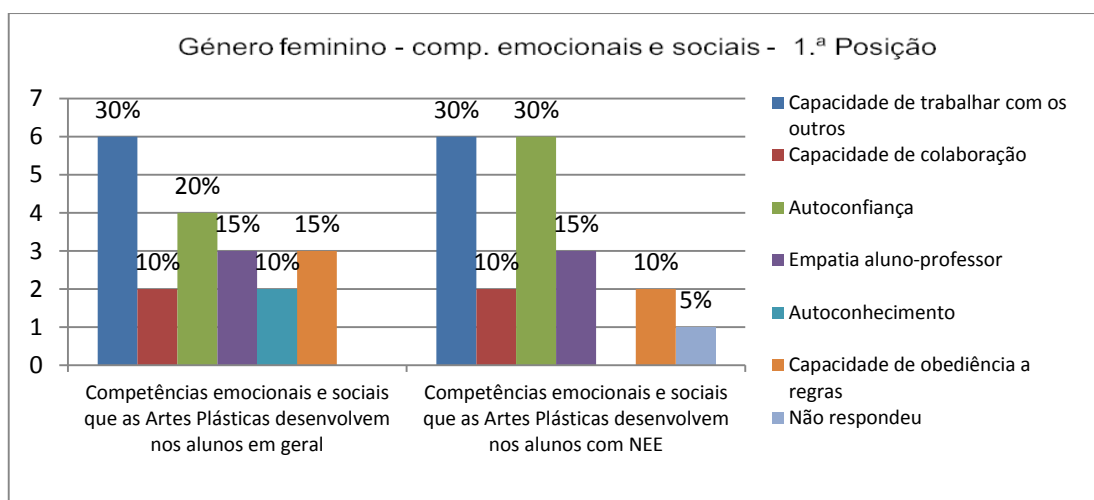


Na 1.^a Posição, os docentes que lecionam na EE assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (66.6%) e a “Motivação para aprender” (33.3%) por igual percentagem de inquiridos no que se refere aos alunos em geral e no respeitante aos que têm NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e também no concernente àqueles que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (EE) e às **competências cognitivas (2.ª a 12.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 247 a Quadro 257** (Anexo 6).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**”(Género **feminino**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 258 - Género feminino; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição

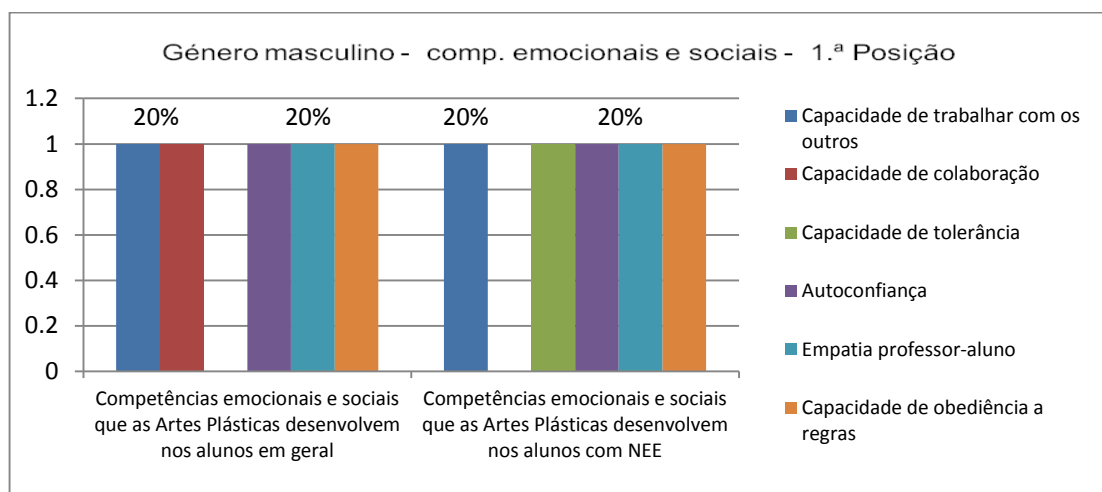


Na 1.ª Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram o “Autoconhecimento” (10%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (30%), a “Empatia aluno-professor” (15%) e a “Capacidade de colaboração” (10%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Autoconfiança” foi a opção de menor percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral (20%) que referente aos alunos com NEE (30%). A “Capacidade de obediência a regras” foi assinalada por maior valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral (15%) que no que diz respeito àqueles que apresentam NEE (10%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (30%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (30%) e a “Autoconfiança” (30%) foram a opção do valor percentual mais elevado de docentes no correspondente aos alunos que têm NEE. 5% não responderam no que diz respeito aos alunos que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**”(Género **feminino**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 259 a Quadro 266** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**” (**Género masculino**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 267 - Género masculino; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição

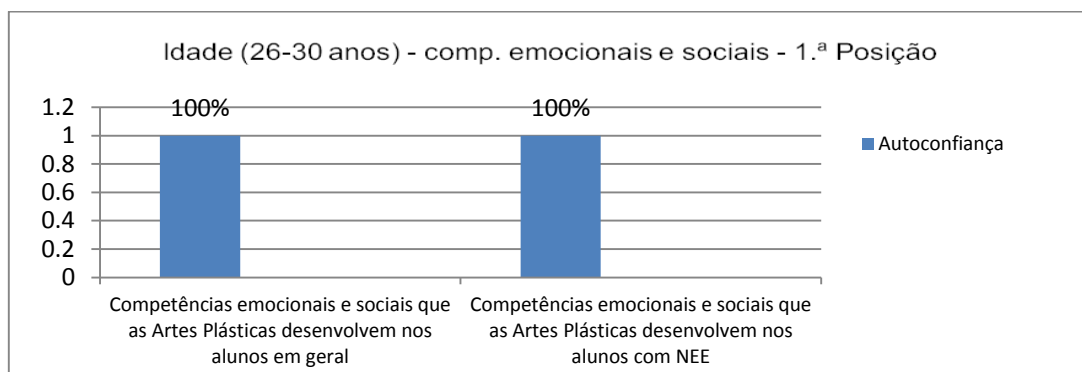


Na 1.ª Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Capacidade de colaboração” (20%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (20%) unicamente em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Autoconfiança” (20%), a “Empatia professor-aluno” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Género**” (Género **masculino**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 268 a Quadro 275** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **26-30 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição**, são os seguintes:

Quadro 276 - Idade: 26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 1.^a Posição

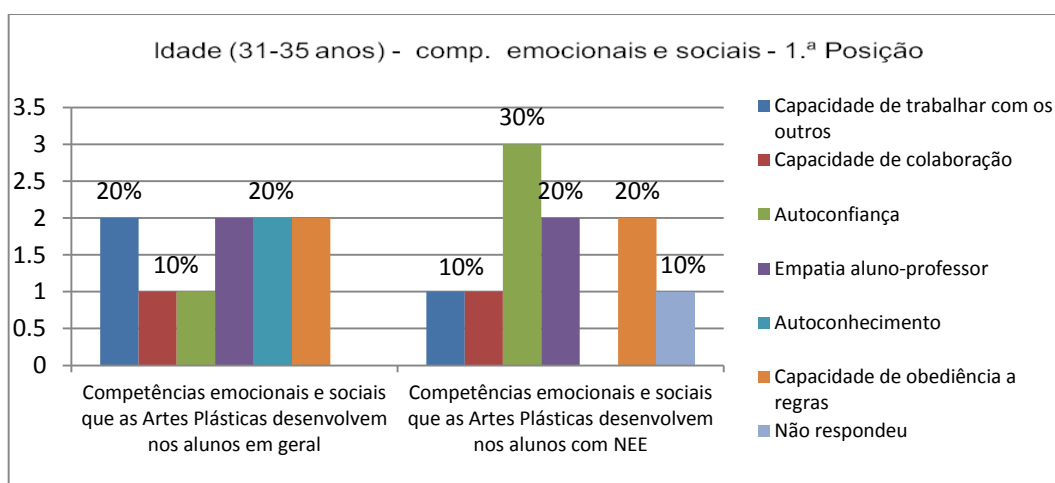


Na 1.^a Posição, os professores com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Autoconfiança” (100%) por igual valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **26-30 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.^a a 9.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 277 a Quadro 284** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **31-35 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.^a Posição**, são os seguintes:

Quadro 285 - Idade: 31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 1.^a Posição



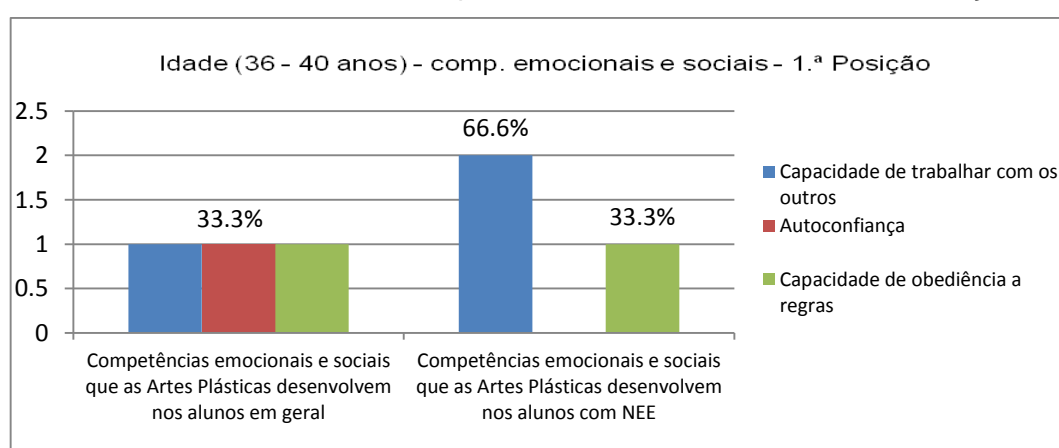
Na 1.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram o “Autoconhecimento” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. A “Empatia aluno-professor” (20%), a “Capacidade de obediência a regras” (20%) e a “Capacidade

de colaboração” (10%) foram a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (20%) que em relação aos que apresentam NEE (10%). A “Autoconfiança” foi posicionada por menor valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral (10%) que referentemente àqueles que têm NEE (30%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Empatia aluno-professor” (20%), o “Autoconhecimento” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. A “Autoconfiança” (30%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no correspondente aos alunos que apresentam NEE. 10% não responderam no que é relativo aos alunos que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **31-35 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 286 a Quadro 293** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **36-40 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição**, são os seguintes:

Quadro 294 - Idade: 36-40 anos; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição



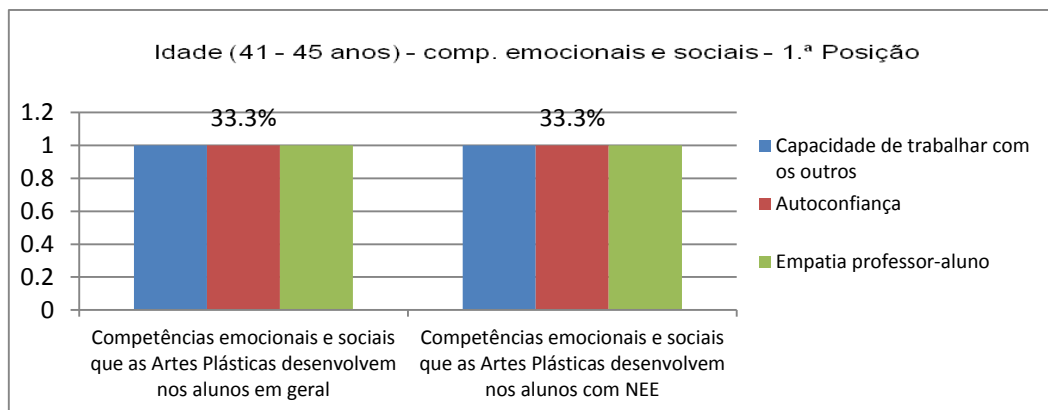
Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Autoconfiança” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no

referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi assinalada por menor valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral (33.3%) que em relação àqueles que têm NEE (66.6%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **36-40 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 295 a Quadro 302** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **41-45 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 303 - Idade: 41-45 anos; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição

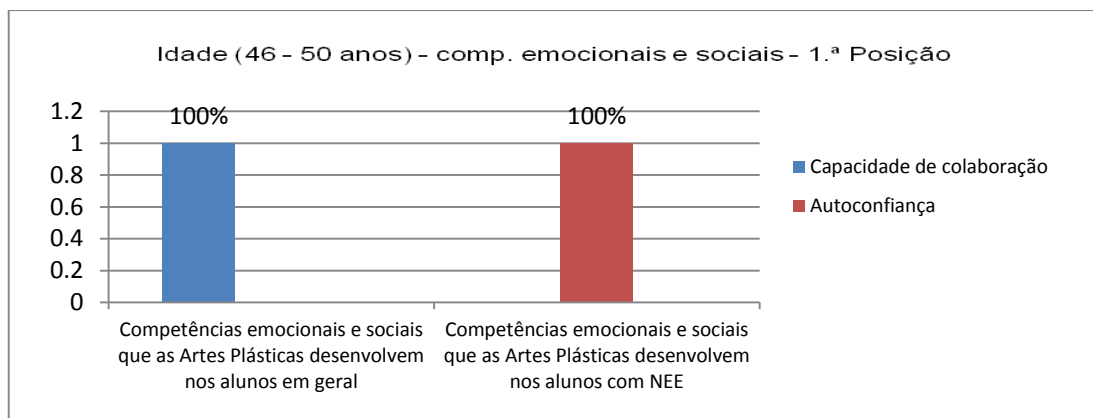


Na 1.ª Posição, os professores com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%), a “Autoconfiança” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) por igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **41-45 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 304 a Quadro 311** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **46-50 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição**, são os seguintes:

Quadro 312 - Idade: 46-50 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição

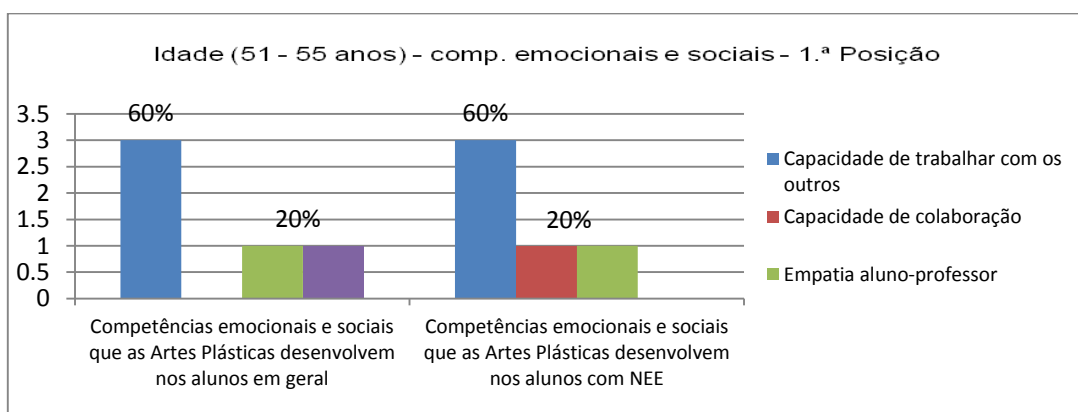


Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Capacidade de colaboração” (100%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (100%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **46-50 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 313 a Quadro 320** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **51-55 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição**, são os seguintes:

Quadro 321 - Idade: 51-55 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição



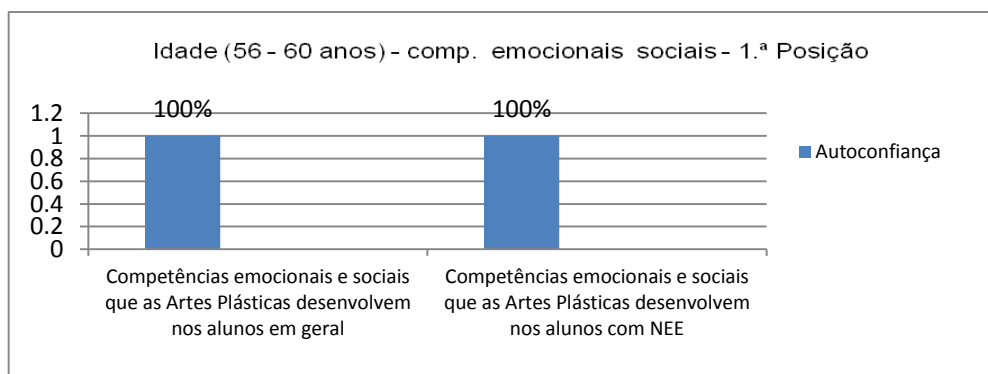
Na 1.ª Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (20%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (20%) apenas no referente aos que

apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (60%) e a “Empatia aluno-professor” (20%) foram assinaladas por igual valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (60%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **51-55 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 322 a Quadro 329** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **56-60 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição**, são os seguintes:

Quadro 330 - Idade: 56-60 anos; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição

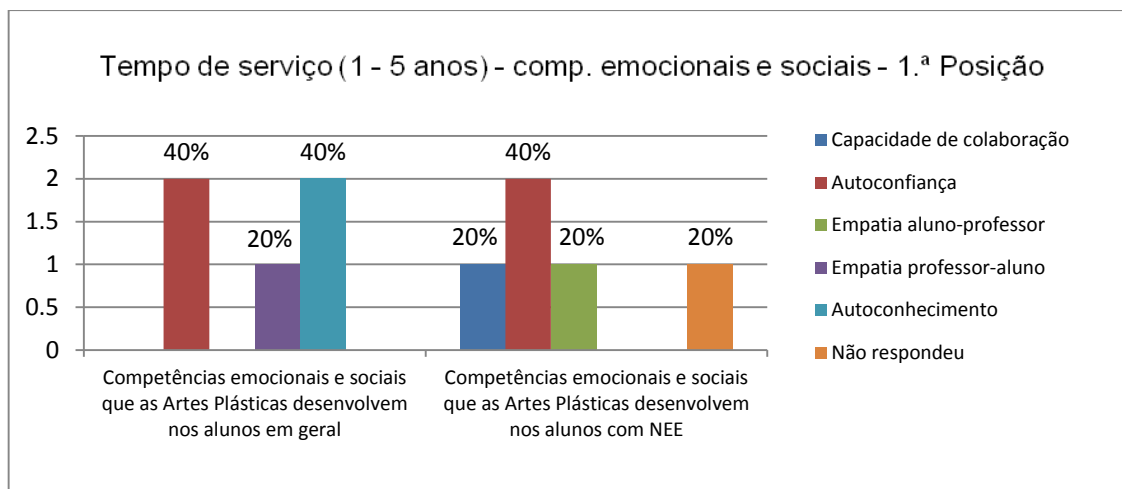


Na 1.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Autoconfiança” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Idade**” (Idade: **56-60 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 331 a Quadro 338** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **1-5 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 339 - Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências emocionais e sociais:1.^a Posição)

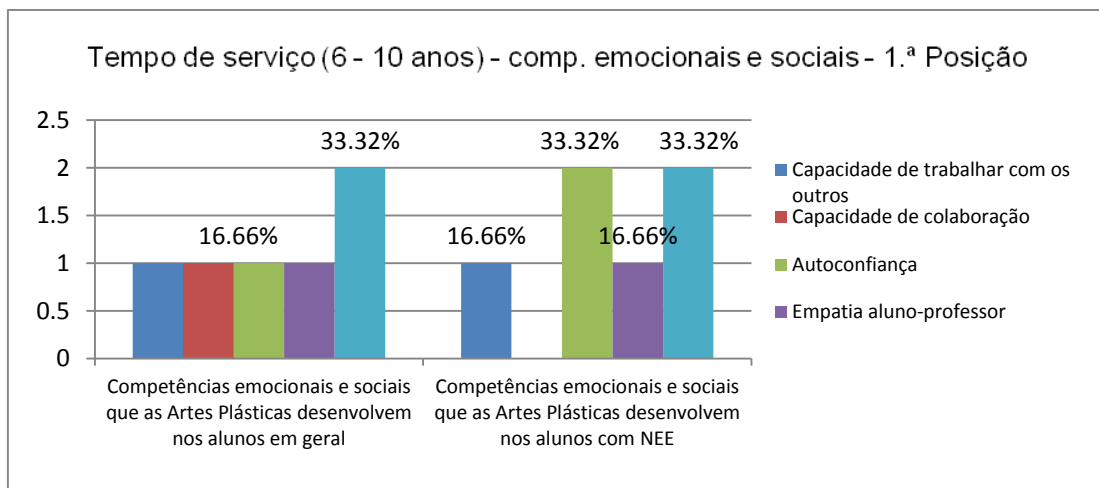


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram o “Autoconhecimento” (40%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral e a “Capacidade de colaboração” (20%) e a “Empatia aluno-professor” (20%) apenas no respeitante àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (40%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Autoconfiança” (40%) e o “Autoconhecimento” (40%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral. A “Autoconfiança” (40%) foi a competência que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no que diz respeito aos alunos com NEE. 20% não responderam no que é relativo aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **1-5 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.^a a 9.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 340 a Quadro 347** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **6-10 anos**) e às **competências emocionais e sociais assinaladas na 1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 348 - Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências emocionais e sociais:1.^a Posição

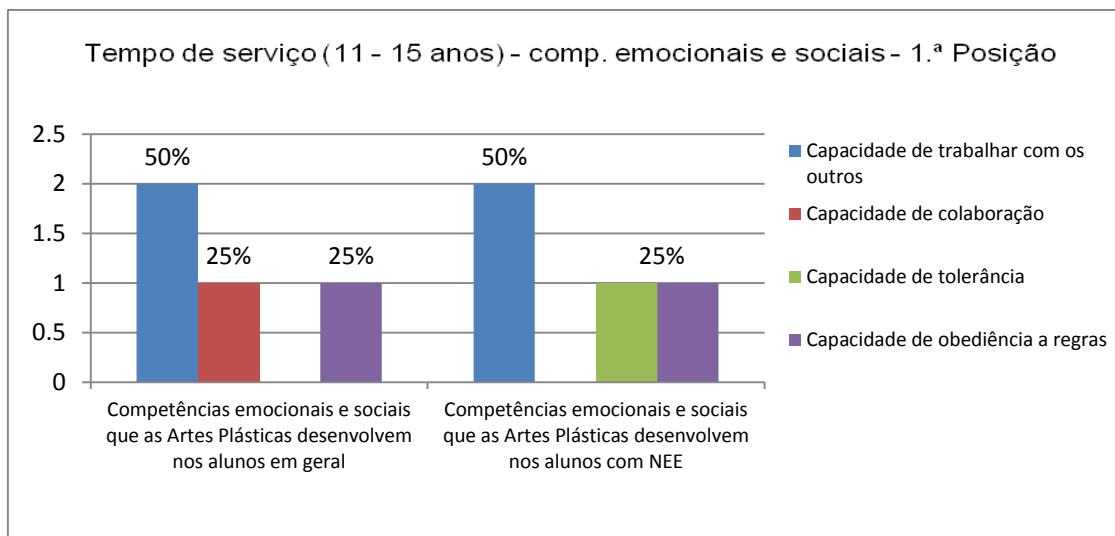


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (16.66%) apenas no que é relativo aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a regras” (33.32%), a “Capacidade de trabalhar com os outros” (16.66%) e a “Empatia aluno-professor” (16.66%) foram posicionadas por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Autoconfiança” foi assinalada por menor percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (16.66%) que no referente àqueles que têm NEE (33.32%). A “Capacidade de obediência a regras” (33.32%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no concernente aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a regras” (33.32%) e a “Autoconfiança” (33.32%) foram a opção da percentagem mais elevada de inquiridos em relação aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **6-10 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.^a a 9.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 349 a Quadro 356** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **11-15 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 357 - Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências emocionais e sociais: 1.^a Posição

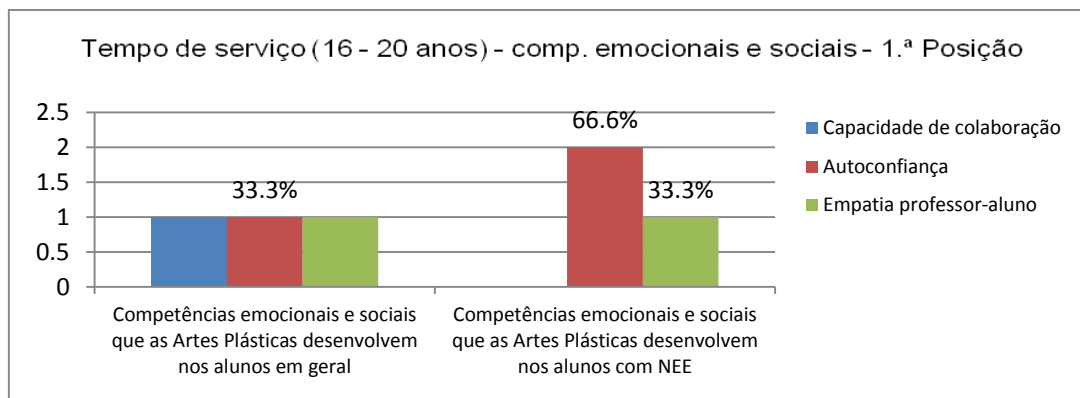


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (25%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (25%) apenas no correspondente àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (50%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no respeitante aos alunos em geral (50%) e aos que têm NEE (50%).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **11-15 anos**) e às **competências emocionais e sociais (2.^a a 9.^a Posição)** são os que constam dos **Quadro 358 a Quadro 365** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **16-20 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 366 - Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências emocionais e sociais: 1.^a Posição

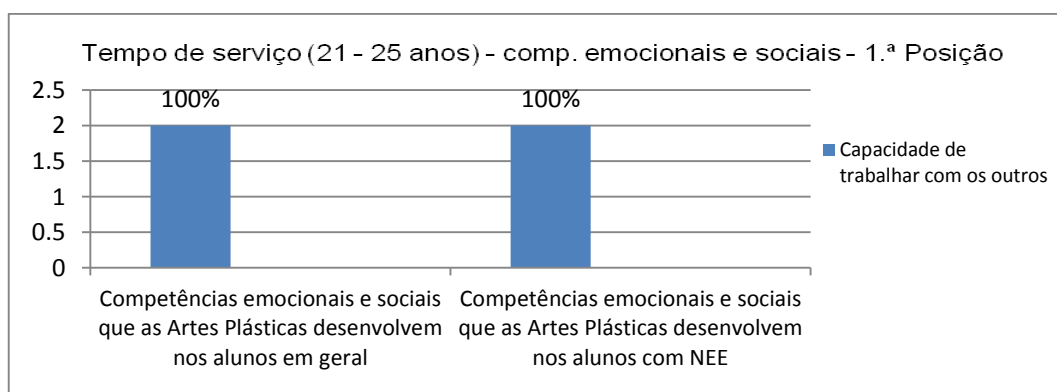


Na 1.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral. A “Empatia professor-aluno” (33.3%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (33.3%) que relativamente aos alunos com NEE (66.6%). A “Autoconfiança” (66.6%) foi a competência assinalada por mais elevado valor percentual de professores em relação aos alunos que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **16-20 anos**) e às **competências emocionais e sociais** (2.ª a 9.ª Posição) são os que constam dos **Quadro 367** a **Quadro 374** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **21-25 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 375 - Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências emocionais e sociais: 1.ª Posição

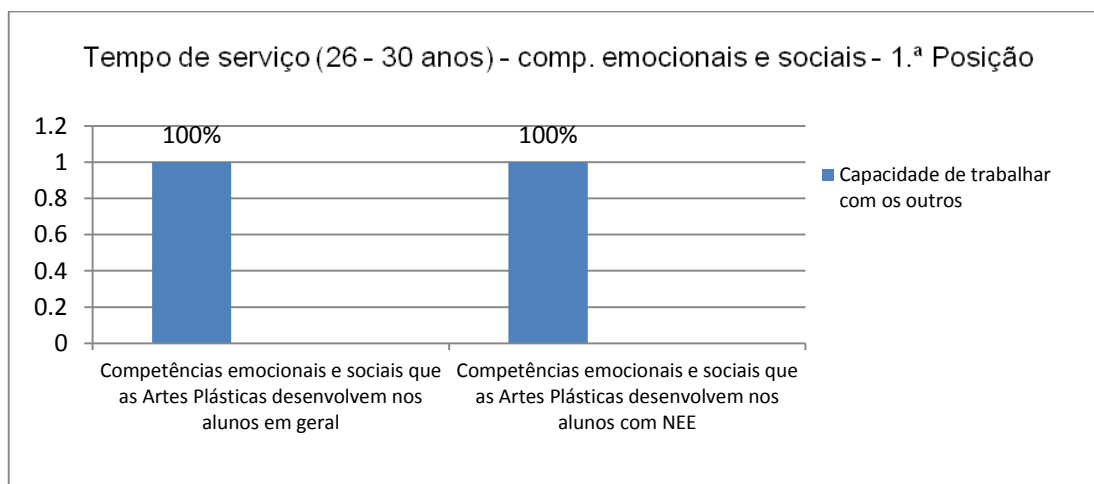


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) por igual valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **21-25 anos**) e às **competências emocionais e sociais** (2.^a a 9.^a Posição) são os que constam dos **Quadro 376 a Quadro 383** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **26-30 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 384 - Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 1.^a Posição

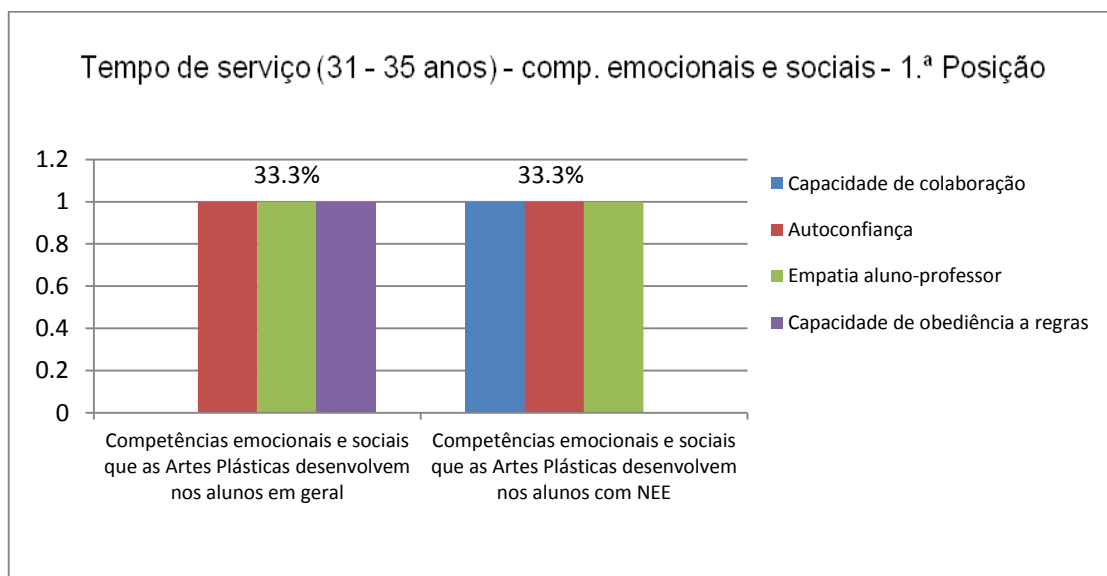


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) por igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **26-30 anos**) e às **competências emocionais e sociais** (2.^a a 9.^a Posição) são os que constam dos **Quadro 385 a Quadro 392** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **31-35 anos**) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.^a Posição** são os seguintes:

Quadro 393 - Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências emocionais e sociais:1.^a Posição

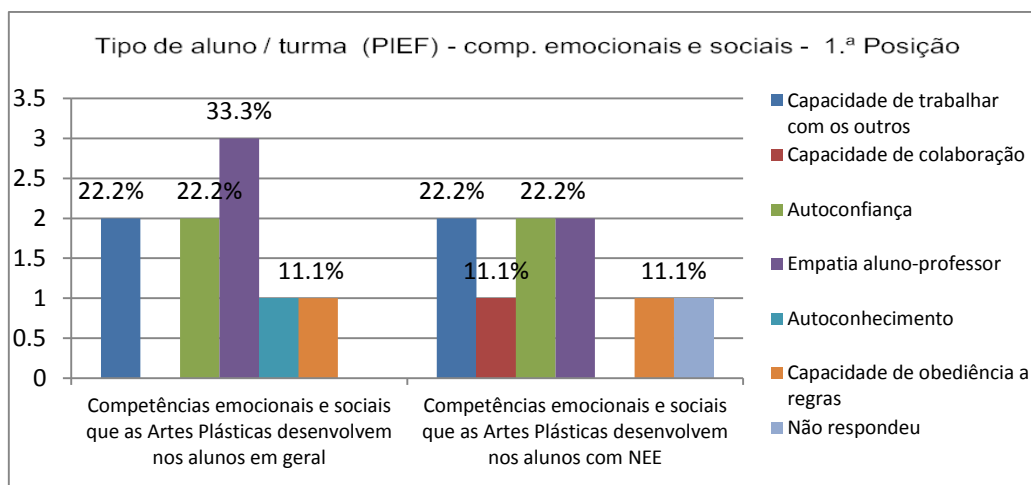


Na 1.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (33.3%) e a “Empatia aluno-professor” (33.3%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tempo de serviço**” (Tempo de serviço: **31-35 anos**) e às **competências emocionais e sociais** (2.^a a 9.^a Posição) são os que constam dos **Quadro 394** a **Quadro 401** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (PIEF) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na 1.^a Posição são os seguintes:

Quadro 402 - PIEF; Competências emocionais e sociais:1.^a Posição

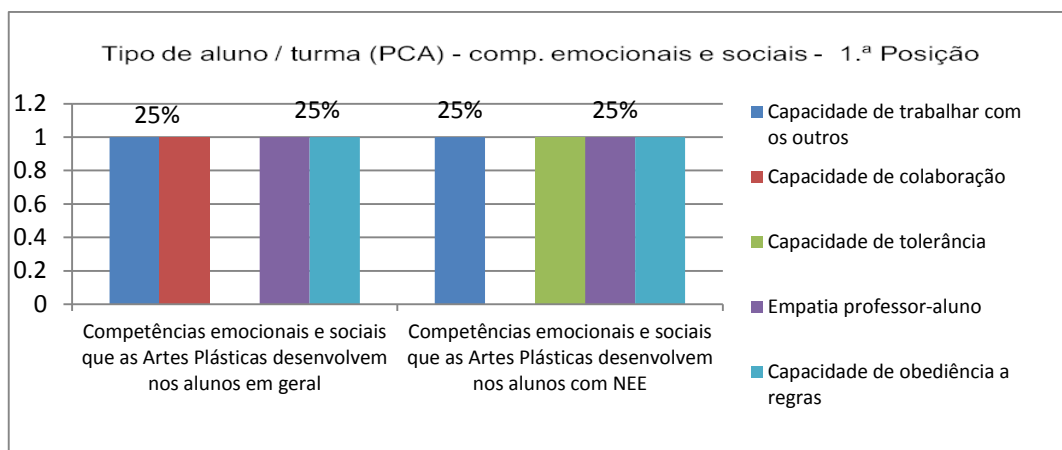


Na 1.ª Posição, os professores das turmas PIEF posicionaram o “Autoconhecimento” (11.1%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (11.1%) unicamente no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (22.2%), a “Autoconfiança”(22.2%) e a “Capacidade de obediência a regras” (11.1%) foram a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral (33.3%) que no respeitante àqueles que apresentam NEE (22.2%). A “Empatia aluno-professor” (33.3%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de professores em relação aos alunos em geral. A “Empatia aluno-professor” (22.2%), a “Capacidade de trabalhar com os outros” (22.2%) e a “Autoconfiança”(22.2%) foram as competências a que percentagem mais elevada de inquiridos concederam relevância no concernente aos alunos que têm NEE. 11.1% não responderam no que diz respeito aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (PIEF) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 403 a Quadro 410** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (PCA) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 411 - PCA; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição

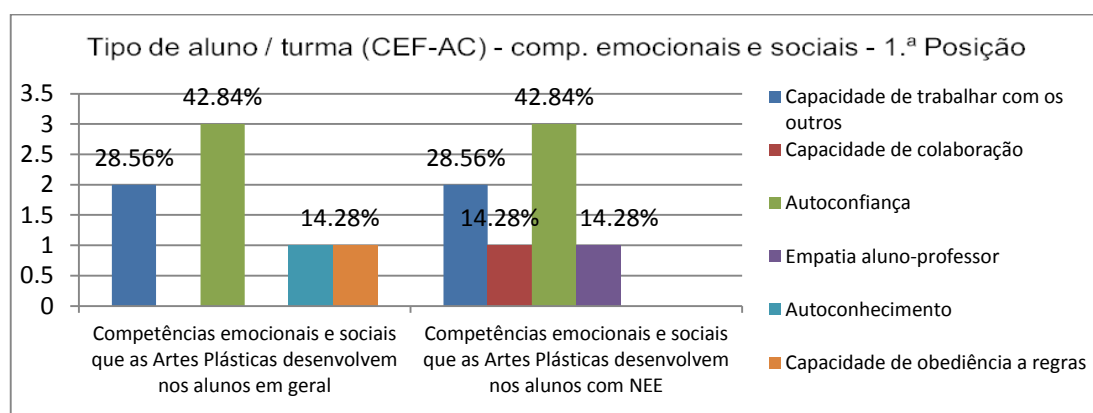


Na 1.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Capacidade de colaboração” (25%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (25%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (25%), a “Empatia professor-aluno” (25%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (PCA) e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 412 a Quadro 419** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável “**Tipo de aluno/turma a quem leciona**” (CEF-AC) e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 420 - CEF-AC; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição



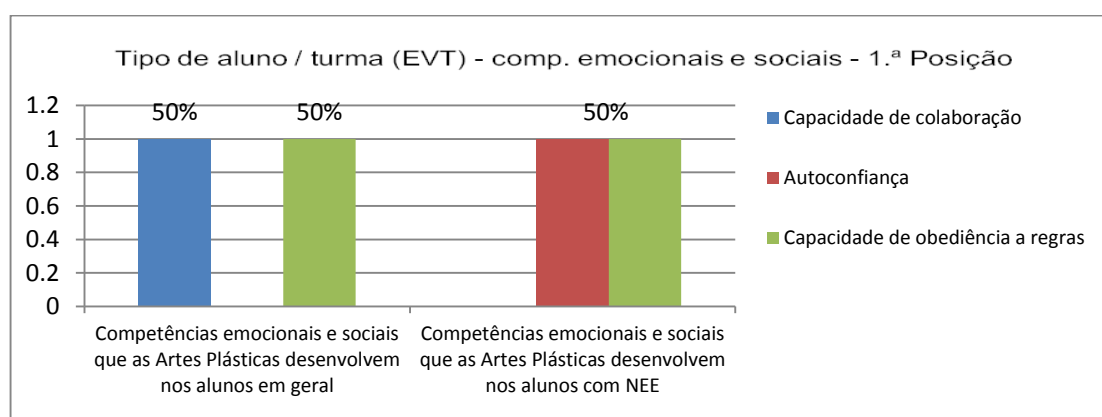
Na 1.ª Posição, os professores das turmas CEF-AC assinalaram o “Autoconhecimento” (14.28%) e a “Capacidade de obediência a regras” (14.28%) unicamente no que se refere

aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (14.28%) e a “Empatia aluno-professor” (14.28%) apenas no concernente àqueles que têm NEE. A “Autoconfiança” (42.84%) e a “Capacidade de trabalhar com os outros” (28.56%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Autoconfiança” foi a competência posicionada por mais elevada percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (42.84%) e àqueles que têm NEE (42.84%).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (CEF-AC)** e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 421 a Quadro 428** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (EVT)** e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 429 - EVT; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição

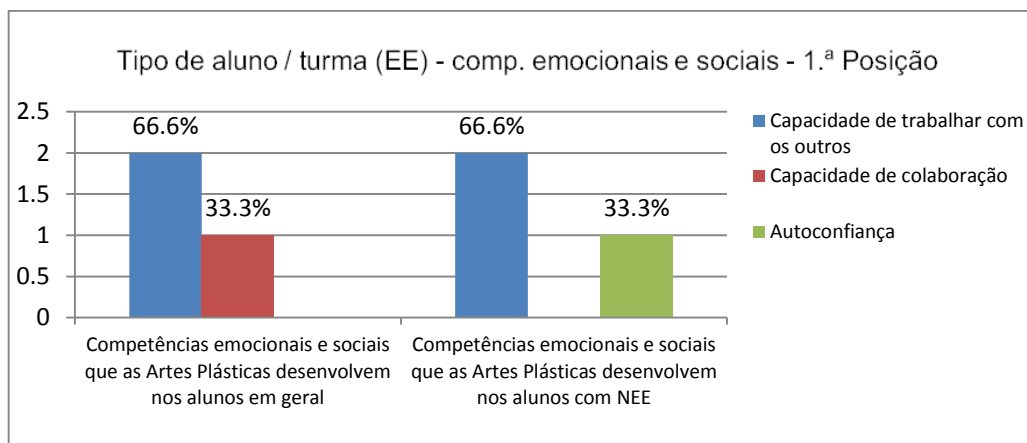


Na 1.ª Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Capacidade de colaboração” (50%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a regras” (50%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (EVT)** e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 430 a Quadro 437** (Anexo 7).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (EE)** e às **competências emocionais e sociais** assinaladas na **1.ª Posição** são os seguintes:

Quadro 438 - EE; Competências emocionais e sociais:1.ª Posição)



Na 1.ª Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (66.6%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi a opção do mais elevado valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (66.6%) e também aos que têm NEE (66.6%).

Os dados da análise do inquérito por questionário relativos à variável **“Tipo de aluno/turma a quem leciona” (EE)** e às **competências emocionais e sociais (2.ª a 9.ª Posição)** são os que constam dos **Quadro 439 a Quadro 446** (Anexo 7).

2.1.2. Dados resultantes das entrevistas

Para entendermos qual a relevância concedida (ou não) às Artes Plásticas nesta instituição, foram apresentadas questões aos professores de forma a recolher dados no âmbito da importância destas artes para os alunos, em geral e para aqueles que têm NEE; e também no âmbito da sua eventual contribuição seja para o desenvolvimento cognitivo, seja para o desenvolvimento emocional dos alunos.

Além das perguntas feitas pelo entrevistador houve também aquelas questões que emanaram da própria narrativa dos entrevistados e que se consideraram como relevantes neste estudo.

O entrevistador procura que o docente retire das suas práticas pedagógicas qual o valor por ele concedido às Artes Visuais.

Os docentes percecionam as Artes Plásticas como importantes para todos os alunos:

Eu penso que as Artes Plásticas são muito importantes para todos os alunos, tanto para os alunos com NEE e os alunos em geral - E2
(...) é uma coisa que funciona muito com todo o tipo de alunos- E3

Os professores evidenciam que os benefícios da prática das Artes Visuais se estendem às outras disciplinas:

Eu dou muita importância porque acho que a minha área – esta do Desenho, da criatividade – ajuda para todas as outras. – E4
Acho que, para mim, é uma área bastante forte no sentido em que pode-se a vários níveis, dentro das suas vertentes, trabalhar muitas competências que podem ser aproveitadas nas outras disciplinas.- E8
(...) um aluno que tenha alguma experiência nesta área (da Expressão Plástica) – em que pratique muitas atividades deste género – noutras atividades, noutras disciplinas poderá estar um bocadinho mais calmo, mais concentrado. – E8

Alguns docentes perspetivam a importância que concedem às Artes Plásticas a partir do desenvolvimento de competências que defendem que a prática destas Artes impulsiona:

eu acho que através das Artes Plásticas (pausa) há imensas aprendizagens que eles agora adquiriram, principalmente estar em sala de aula, quietos, concentrados e respeitando o outro. – E1
A arte lida com o imprevisto, lida com aquilo que nasce mais do acaso e que se pode aproveitar ou não. E também lida muito com isso, por exemplo, com as escolhas. (...) Todas estas coisas ensinam-no bastante sobre a vida e sobre si próprio, mais do que muitas vezes as outras disciplinas, no meu entender. – E3
Penso que é muito importante, nomeadamente, porque promove competências sociais e emocionais, desenvolve competências ao nível das capacidades cognitivas, da motricidade humana.- E5

Os professores que recorrem a estratégias de ensino no âmbito das Artes Visuais para lecionar conteúdos inerentes a determinadas áreas disciplinares, perspetivam o valor que atribuem a esta forma de Artes através dos resultados que obtém pela aplicação dessas estratégias:

desde que eu uso estas estratégias – já as uso há mais ou menos doze anos – tenho notado muito bons resultados; por isso é que as continuo a pôr em prática. – E5
Isto (construção de maquetes) faz que a matéria seja aprendida a partir de uma forma, de uma atividade muito prática que, ainda por cima, é uma atividade que eles

desenvolvem em casa, com os pais. Obriga os pais também a envolver-se no plano de estudo dos alunos. – E5

No âmbito das Artes Plásticas, eu tento encontrar atividades que sirvam para ensinar vocabulário (pausa), no caso dos alunos em geral. – E6

O recurso ao desenho pode ser uma ajuda. – E6

A importância conferida às Artes Visuais é ainda delineada ao nível da educação estética:

(...) a Expressão Plástica é determinante para o desenvolvimento estético; e eu acho que se tem que apostar também nisso. – E9

Acho que se eles estão em contato... com algumas evidências do mundo das artes, desenvolve-lhes o conhecimento e a sensibilidade para estas matérias. – E9

Ao falarem da forma como percebem a importância das Artes Plásticas para os alunos que têm NEE, alguns docentes salientaram o nível de desempenho que os alunos conseguem alcançar nas suas criações:

O que muitas vezes lhes acontece, então nas crianças que têm défices cognitivos ligeiros – que têm dificuldade em ler, em escrever, em Matemática - mas nas Artes Plásticas muitas vezes eles (...) até são tão bons quanto os outros. – E2

(...) É um meio em que eles têm mais experiência e mexem-se melhor nesse meio. – E2

Para os alunos com necessidades educativas, as expressões são um campo muito importante para eles, nomeadamente esta das Artes Plásticas, porque são alunos que têm grandes dificuldades de aprendizagem em várias áreas, a nível cognitivo e, geralmente, nas Artes (pausa) têm um bom desempenho e têm competências para tal. Tenho alunos (com NEE) que são uns pequenos artistas. – E7

Alguns professores fundamentam a relevância que concedem às Artes Visuais no referente aos alunos com NEE, no caráter manipulativo e lúdico das experiências que elas proporcionam:

as Artes Plásticas são muito importantes, todas as formas, tudo o que eles possam mexer, experimentar, tudo o que se baseia no concreto é muito importante para eles. – E2

[é] uma forma mais prática, mais lúdica que permite a integração, depois, nas competências gerais da disciplina. ... Com as questões muito teóricas eles não conseguem lá chegar. – E5

Alguns professores defendem que o recurso a estratégias no âmbito das Artes Visuais contribui favoravelmente para a aprendizagem dos conteúdos de diferentes áreas disciplinares, o que é de particular importância no caso dos alunos com NEE:

Eu acho que é uma forma de criar um currículo próprio para esses alunos (...). – E5

Está muito falado a importância das Artes, das Expressões nas NEE, mas a meu ver, portanto, é aquela que os ajuda a partir para outras áreas. – E7

Na escola, isto é realizado sobretudo com os alunos com Currículo Específico Individual que, tendo mais dificuldades a nível cognitivo, precisam de realizar mais estas atividades. – E7

(...) Para fazer um percurso para chegar a aprendizagens mais formais, de ordem curricular, às vezes essas estratégias (que envolvem o recurso às Artes Plásticas) são facilitadoras, são muito facilitadoras. Não são necessárias aos miúdos que têm um percurso regular. – E9

(...) São trabalhos na área das expressões que têm um objetivo de curta duração, se quiser, de desenvolver competências que são importantes para a aquisição das outras aprendizagens. (pausa) Pode ser facilitador para os miúdos com dificuldades [de aprendizagem]; pode ser muito facilitador para os miúdos com NEE. – E9

Nem todos os docentes defendem o recurso às Expressões Visuais para favorecer a aprendizagem dos conteúdos inerentes às áreas disciplinares que lecionam:

Com os alunos NEE não tenho desenvolvido muito nesse âmbito, porque eu tenho apostado mais no apoio individualizado. Penso que é mais eficaz estar ao pé deles e explicar-lhes as coisas, apoiá-los mesmo individualmente. Mas não tem passado tanto pelas Artes Plásticas. – E6

No concernente aos alunos que apresentam NEE, os professores consideram que o recurso às Artes Plásticas pode ser relevante no despertar da motivação para aprender:

Como eles (os alunos com NEE) têm de repetir a mesma coisa de muitas maneiras diferentes, eu penso que se nós recorrermos às Artes Plásticas, há muita diversidade; pode tornar o assunto mais atraente. – E2

Esta área é importante: é um motor (pausa) de arranque para a criação da sua motivação, porque são miúdos que se sentem desfavorecidos, não entendem a «matéria», têm dificuldade em adquirir conhecimentos. E se pegarmos naquilo que eles gostam, naquilo que eles sabem – que é desenhar, que é trabalhar desta forma – a pouco e pouco eles vão percebendo que conseguem fazer alguma coisa...; e então, a partir daquilo que eles conseguem fazer, poder-se-á avançar para outra coisa diferente, para outras aprendizagens onde eles não têm tanta facilidade... – E7

Na direção oposta, temos o posicionamento que defende que as Artes Visuais podem acarretar a desmotivação. Esta perspetiva é referenciada a situações que se podem verificar na disciplina de Educação Visual, quando os alunos com NEE comparam as criações que elaboraram com as dos seus pares, e concluem que não são capazes de alcançar realizações tão conseguidas quanto as destes, de acordo com as metas previamente definidas pelo docente:

Para os alunos com NEE têm bastante relevância, mas é preciso ter cuidado para eles não se sentirem frustrados, porque alguns alunos (...) quando estão numa turma “normal” conseguem-se aperceber que o trabalho não é bom, como o dos outros; e às vezes eles desmotivam-se. – E4

A relevância atribuída às Artes Visuais é fundamentada também pelas potencialidades expressivas que a linguagem plástica encerra, as quais são especialmente importantes nestes alunos, devido às dificuldades que podem apresentar na comunicação por meio de outras linguagens mais formais:

Penso que, no caso dos alunos com NEE, (as Artes Plásticas) são mesmo muito importantes porque eles têm, por vezes, mais facilidade em exprimir-se por meio das Artes. – E2

há miúdos – no autismo é assim – que podem ser fechados sobre si próprios, e podem encontrar nas Artes uma forma de se exprimirem. – E6

(...) acho que, sinceramente, estes alunos - pelo menos é a minha perspetiva dos NEE - acho que são uns alunos que podem tirar até mais proveito disto. Porque são alunos que têm dificuldade de se exprimir, às vezes, através de outras linguagens. E através das Artes Plásticas é uma linguagem em que eles se podem sentir bastante à vontade – E8

Atribuo a importância máxima a este recurso (...). E, em relação aos alunos com NEE ... é uma linguagem universal, que todos conseguem chegar lá – E8

Os professores defendem a existência de uma relação estreita entre a criação plástica e o desenvolvimento cognitivo:

Tudo o que mexe com cores, com Arte, com desenho, com massas de modelar, com a utilização de materiais, eles estão a trabalhar o cérebro. – E4

(...) o cérebro tem que comunicar aqui com a mão para eu saber o que é que quero desenhar. – E4

Ao perspetivarem a conexão entre a prática das Artes Visuais e o aspeto cognitivo, uma das competências evidenciada, entre as que são acionadas no processo de criação plástica, é a criatividade:

E são super criativos, criativos, muito criativos. Para mim, fazem obras de arte, telas. (...) Mesmo como eles escolhem as cores. – E1

Nós sabemos que a Arte ... desenvolve-lhes a criatividade. Eles quando estão a produzir estão a ser cada vez mais criativos. – E1

(...) desenvolve a criatividade. – E2

A professora L. está a trabalhar mais essa parte plástica, que é muito dessa criatividade e de se expandirem através do gesto. – E3

O conhecimento das técnicas próprias das Artes Plásticas é apontado como base que sustenta o desenvolvimento da criatividade:

“ (...) Eles vão conhecendo as técnicas e vão evoluindo, evoluindo: prática, por exemplo, criatividade.” – E1

No que se refere aos alunos que apresentam NEE, a realização de trabalhos de grupo na área da Expressão Plástica é percecionada como um fator que impulsiona a criatividade:

“Quanto mais eles (os alunos com NEE) vão fazendo mais criativos se tornam; especialmente quando são trabalhos de grupo, também veem outros a fazer.” – E2

Alguns docentes consideram que através das Artes Plásticas se verificam, em simultâneo, o desenvolvimento da criatividade e o da imaginação:

Pode-se desenvolver a parte cognitiva, a parte artística, a parte de criação, criatividade, imaginação, expandir. – E4
a meta é desenvolver a criatividade, estimular a imaginação – E9

Os professores declaram que uma das competências incrementada pelas Artes Visuais é a concentração:

Ajuda à concentração... – E1
(...) Portanto, a partir da Arte Plástica, a partir da visualização de imagens, por exemplo, que eu uso também, é possível que eles se concentrem mais. - E5
Começávamos a distribuir as tintas, os suportes; e quando começavam a pintar, ficavam concentradíssimos, concentradíssimos. - E8

As estratégias de ensino-aprendizagem que envolvem as Artes Plásticas favorecem a memória e a apreensão dos conteúdos da disciplina:

(...) ajuda-os a memorizar e a interiorizar melhor as «matérias». – E5
Normalmente nos módulos em que eles organizam maquetes, trabalhos de História, a «matéria» fica-lhes: entra-lhes naturalmente – E5

No caso dos alunos com NEE, o recurso às Artes Visuais é justificado pelo desenvolvimento de competências cognitivas que estimula e, conseqüentemente, por favorecer a compensação de défices a esse nível. Assim, os professores referem:

(As Artes Visuais) desenvolvem competências cognitivas, capacidade de pensar no abstrato, capacidade de programar,... , de projetar. E muitas outras capacidades, até mesmo as académicas: contar, até a aprendizagem das cores, por exemplo. – E2
os alunos NEE têm muita dispersão quando veem muito texto. E, a partir das imagens e coisas mais criativas, conseguem mais para a avaliação e desenvolvimento de competências. – E5
Os alunos com NEE... têm geralmente défice cognitivo e, como tal, têm grandes dificuldades a nível de fazer generalizações e a nível de entender as simbologias dos assuntos. (...) Porque como têm dificuldade de abstração e de visualizar nas suas cabeças as matérias – que, geralmente, são sempre muito teóricas – ...com o recurso a desenhos e figurativo torna-se sempre mais fácil. – E7

O recurso a esta forma de Artes no processo de ensino contribui ainda para incrementar uma outra competência cognitiva - a motivação para aprender – o que se reflete no empenho do aluno na realização das atividades:

“(As Artes Plásticas) favorecem a motivação,...o empenho – E5

Além do contributo das Artes Visuais para o desenvolvimento cognitivo, importa também considerar a forma como a experiência neste campo se repercute na área emocional. A importância concedida às Artes no desenvolvimento emocional enraíza-se nas potencialidades que a criação plástica oferece para a exteriorização de emoções e

sentimentos; e, conseqüentemente, para a libertação de tensões emocionais. Os professores defendem que:

Podem libertar-se de forma contida (...). Estão ali - só eles e a tela – e experimentam. – E1

Funcionam muito a nível emocional... a atenuar ansiedades, os «stresses». Eles ficam mesmo tranquilos. – E1

Eu penso que as Artes Plásticas são muito importantes como um modo de expressão..., de exteriorizar emoções, sentimentos... para as pessoas, em geral tem essa importância. – E6

Todas as expressões têm um caráter relaxante. E não só a música, mas também as Artes Plásticas têm um caráter relaxante. – E7

(...) trabalhar aqueles sentimentos que eles, por vezes, têm cá dentro, que estão presos (pausa). A Expressão Plástica, quando é bem explorada, os alunos conseguem libertar muitos desses sentimentos. – E8

E no final da aula estavam mais calmos, mais relaxados; porque, no fundo, a intenção de expor eles nessa libertação é que eles conseguissem libertar sentimentos, reações que têm cá dentro, através da pintura; e foi mesmo bem conseguido. – E8

Os docentes manifestam que estão atentos à necessidade de intervir ao nível do desenvolvimento das competências emocionais dos alunos, em geral, e particularmente daqueles que têm NEE, na medida em que estes últimos são emocionalmente mais frágeis:

É importante que o professor intervenha em relação às competências emocionais e sociais dos alunos todos, em geral da escola. Como é óbvio, tendo em conta que os alunos NEE são alunos com mais fragilidades, devemos também estar mais atentos a essas dificuldades emocionais... São alunos, por tendência, mais frágeis. – E5

Nesta perspetiva, a importância do recurso às expressões plásticas a nível emocional e no que concerne aos alunos com NEE enquadra-se, por um lado, na necessidade que estes alunos podem apresentar, de forma particular, de serem valorizados como compensação da sua baixa autoestima. Por outro lado, advém da maior facilidade que estes alunos podem ter em desenvolver atividades no campo das Artes Visuais – em relação ao seu desempenho noutras áreas disciplinares, e também comparativamente aos seus pares – o que proporciona oportunidades ao docente para intervir no sentido da valorização mencionada. Assim, os professores declaram:

(...) as crianças com NEE muitas vezes sentem-se pouco valorizadas, porque notam que são diferentes dos outros. E às vezes precisam de fazer coisas melhor que os outros, para se sentirem um pouco mais valorizadas; e nas Artes Plásticas eles fazem coisas boas. ... Eu uso muito o reforço positivo das Artes Plásticas. ... porque eles precisam de fazer mesmo melhor, porque estão habituados a fazer sempre pior. ... E aí está uma coisa em que eles realmente, muitas vezes, fazem melhor do que os outros. – E2

Os alunos NEE sentem-se, muitas das vezes, que não estão ao mesmo nível dos outros e sentem-se menos competentes. É preciso dar-lhes mais importância e destacar o que

eles têm de bom. E eles, ao produzirem trabalhos práticos e concretos (ao nível das artes plásticas), eles sentem o trabalho realizado; é fundamental. – E5
(...) E (o recurso às Artes Plásticas) pode ser aproveitado como uma estratégia, logicamente, podendo ser um «desencadeador» para um aluno ser mais seguro, ou ser valorizado nessa área. – E9

A valorização das criações plásticas dos alunos com NEE, realizada em contexto de turma, pelos seus pares, é uma mais-valia no incremento das competências sociais destes alunos:

(...) Ao conseguirem ter trabalhos práticos que a turma os aprecia e os valoriza, eles não se sentem aquele que está à parte dos outros. – E5

A autoestima é salientada pelos docentes como uma das que é mais fortemente impulsionada pelas Artes Visuais:

A autoestima, por exemplo, melhora muito. Porque é uma coisa em que eles são bons. – E1

Acho que é bom para eles, porque lhes eleva também a autoestima. - E2
os alunos NEE dão muito pouca importância aos testes, mas dão muita importância àquilo que produzem. E, portanto, a produção de trabalhos concretos, pequenos trabalhos práticos é fundamental...para o desenvolvimento emocional e para a elevação da autoestima dos alunos com menos competências. – E5
Portanto, através destes trabalhos (na área das Artes Visuais), fazendo assim uma retrospectiva do ano todo, consegui muito bons resultados com os alunos, a nível da autoestima (...). – E8

Em relação aos alunos com NEE que revelam especial apetência para a criação plástica, pode acontecer que o incremento da sua autoestima, viabilizado na sequência de uma prática de sucesso, venha a repercutir-se no favorecimento das suas competências de aprendizagem:

(...) Em relação aos alunos NEE...por exemplo alunos com dificuldade na escrita ou até na expressão oral, às vezes, através do desenho e de pintura ou escultura. (pausa). Alunos que tenham jeito particular para isso, também se podem sentir mais com a sua autoestima mais desenvolvida. ... E temos um cá na Escola – que não consegue ler nem escrever – mas que consegue desenhar muito bem. E esse aluno sente-se muito melhor quando está a fazer esse tipo de atividades; e a partir destas...já está a conseguir, já ganhou amor-próprio suficiente para começar a aprender a escrever. – E6

O valor das Artes Visuais evidencia-se também no seu contributo para o desenvolvimento de competências de interação social:

Um trabalho de Artes Plásticas pode ser muito individual: é o estabelecimento de um diálogo entre o aluno e a sua obra. Neste aspeto, não se desenvolve muito o aspeto social quando o trabalho é individual. Agora se for um trabalho em grupo, como por exemplo este que fiz, que promovi aqui na Escola com cinco meninos de etnias diferentes juntos a pintar a mesma superfície, foi um trabalho social... E mesmo dentro

da sala, se estiverem a fazer um trabalho de grupo, a interagir uns com os outros, a misturarem materiais numa construção em comum, acaba por ser um trabalho social - que contribui para o seu desenvolvimento social - em que ganha um bocadinho de mais confiança com o seu colega, partilha ideias, materiais e tudo isso. – E8
(As Artes Plásticas) permitem a interação, porque podem trabalhar estas coisas a pares ou em grupo,....., complementar o trabalho, evidenciar habilidades que uns têm mais do que os outros; e poderem entrosar esse tipo de habilidades diferentes que têm. – E9
esta sensibilização dos miúdos (para as Artes Visuais) tem muito a ver com a possibilidade de desenvolverem competências a nível (...) da partilha, de saberem trabalhar com os outros – E9

Devido ao facto de as Artes Visuais puderem envolver atividades práticas realizadas por meio de trabalhos de grupo, isso confere-lhes um potencial para o desenvolvimento de competências sociais. Nos alunos que têm NEE, devido a dificuldades de interação social que podem apresentar com os pares e/ou com o professor, essas atividades podem ter uma relevância acrescida:

A nível social, quando eles fazem trabalhos de grupo, também melhoram as suas capacidades de interação com os colegas, com a professora. - E2
São alunos com mais dificuldades de socialização. – E5
Em relação aos alunos com NEE, (...) são alunos que... têm alguma dificuldade de relacionamento, alguns. E através da ligação que eles possam ter com alguma situação prática em relação às Artes Plásticas, eles entusiasmam-se e vão por aí adiante; e até já se conseguem relacionar com os outros, através desse elo de ligação, que é o trabalho que os liga. Portanto, também é uma mais-valia para eles.- E8

O desenvolvimento de competências de interação social, através de trabalhos de grupo, processa-se mediante o envolvimento ativo de cada aluno na prossecução de metas comuns, isto é, num esforço partilhado direcionado para os objetivos intrínsecos à própria tarefa plástica em execução:

(...) e aí aproveitamos o grupo: uns veem como os outros fazem, tiram ideias. ... Porque é um incentivo a que eles (os alunos com NEE) se ajudem uns aos outros; uns deem ideias para os outros. (...) Mas as Artes Plásticas, como muitas vezes se trabalha em conjunto, ... eles têm muito que partilhar as ideias ... Portanto, também aprendem a organizar-se. ... Obriga-os também a discutir as ideias. – E2
Este tipo de tarefas, portanto a utilização das Artes Plásticas para este tipo de alunos, ajuda precisamente a um maior relacionamento entre si, portanto a desenvolver competências sociais, onde eles podem partilhar ideias sobre aquilo que estão a desenvolver – E7

Entre as competências sociais que a prática das Artes Visuais promove nos alunos, em geral e naqueles que apresentam NEE, encontra-se a autonomia. A pertinência da estimulação da autonomia consiste em preparar cada aluno – no decorrer da tarefa criativa – para tomar as suas próprias decisões, e não desenvolver as atividades unicamente a partir de direcionamentos exteriores:

(...) eles são muito pouco autónomos, querem logo perguntar. Fazem um traço ou uma figura, vão lá: «Professora, o que é que acha?». Mesmo os meus alunos estão sempre a perguntar se está bem, se está mal. Eu, às vezes, nem digo nada que é para desenvolver a autonomia deles. – E4

Então eu – ao não dar a minha opinião no início daquele trabalho - estou a trabalhar a autonomia, para o aluno aprender a trabalhar e ver; e ter a capacidade de decidir o que quer fazer no seu trabalho. - E4

No caso dos alunos com NEE, o impulsionar da autonomia através das Expressões Plásticas pode favorecer um desempenho menos dependente das orientações do professor, o que poderá refletir-se na sua motivação para aprender:

Vão ganhando autonomia. ... Se virem que conseguem fazer alguma coisa, vão criando autonomia para os seus estudos, em que começam a estudar um pouco mais sozinhos, sem a orientação do adulto. E isso vai leva-los a estudar e a gostar um pouco mais da leitura, da escrita, por aí fora. - E7

Os docentes salientaram ainda o contributo das Artes Plásticas para a promoção do autocontrolo:

eles são muito impulsivos, não têm capacidade de contenção (...). Por isso é que funciona muito bem isto, com eles: acalma-os. – E1

(...) desenvolve o autocontrolo. – E2

2.1.3. Dados resultantes da análise documental

Foram analisados o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto Curricular do Agrupamento, com o propósito de extrair referências a aspetos caracterizantes da realidade em estudo.

Os aspetos concernentes à temática da importância atribuída às Artes Plásticas encontram-se referidos nestes documentos, de forma difusa. As Artes Plásticas enquadram-se entre as vias possíveis para a efetivação de algumas das metas e das orientações estratégicas gerais neles enunciadas.

Assim, no Projeto Educativo existem referências a aspetos relacionados com a formação cultural dos alunos:

É de salientar que a formação cultural (...) dos alunos não pode ser secundarizada, (...) promovendo a abertura a outras realidades socioculturais. - PE

Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre (...) a Cultura, e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos (...) culturais. - PE

No Projeto Curricular de Agrupamento, entre os objetivos definidos existe o da estimulação do desenvolvimento cognitivo, destacando a importância de fomentar o espírito crítico:

Desenvolver a capacidade intelectual e o espírito crítico dos/as alunos/as (...). - PCA

O Projeto Educativo estabelece a importância da promoção do desenvolvimento emocional, com destaque para a autoestima, o autoconhecimento e as competências de interação social:

Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoestima- PE

Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros (...). - PE

Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio afetivo (...).- PE

O Projeto Curricular de Agrupamento faz alusão de forma mais direta à relevância concedida a esta forma de artes, quando expõe os critérios de avaliação em Educação Visual (2.º e 3.º Ciclo), os quais correspondem às competências que é expectável que o aluno desenvolva pela prática das Artes Visuais.

Neste sentido são valorizadas competências transversais a qualquer área disciplinar, nomeadamente a autonomia, a responsabilidade, a participação e a aquisição de hábitos de trabalho:

Realização de tarefas (saber apreender e saber evoluir): autonomia; responsabilidade; participação e empenho; organização, hábitos e métodos de trabalho. - PCA

São também valorizadas competências específicas, técnicas, como o saber observar, o domínio da linguagem plástica e a utilização das técnicas expressivas de forma criativa:

Capacidade de ver, ouvir e observar (saber): compreensão e utilização de linguagem específica. - PCA

Utilização das técnicas expressivas (saber fazer): execução e domínio das técnicas; expressão de ideias próprias (criatividade). - PCA

2.1.4. Triangulação de resultados

Os dados recolhidos pela aplicação da técnica do inquérito por questionário evidenciam qual é a importância atribuída às Artes Plásticas, através das competências cognitivas e das competências emocionais e sociais que, de modo muito específico, foram assinaladas pelos docentes segundo o nível de relevância concedido. Esta atribuição de relevância – transversal a todos os inquiridos, independentemente do seu género, idade, tempo de serviço ou tipo de aluno/turma que leciona – é coerente com os dados que os

outros dois instrumentos - as entrevistas e a análise documental – nos permitiram recolher e analisar.

Assim, a partir dos dados que as entrevistas nos permitiram recolher e analisar acerca desta temática podemos inferir que, nesta Escola, os professores lhes atribuem relevância para todos os alunos (com e sem NEE), nomeadamente ao nível da educação estética, valorizando a importância de lhes ser facultado um conhecimento e uma sensibilização neste domínio.

A valorização do contributo da prática das Artes Visuais está alicerçada no desenvolvimento de competências que a mesma prática impulsiona: os entrevistados referem o incremento de competências cognitivas, emocionais e sociais, e motoras.

Contudo, é também realçada a importância desta forma de Artes de modo específico para os alunos que apresentam NEE. Considerando as potencialidades expressivas que a linguagem plástica contém, e as dificuldades que os alunos com NEE podem apresentar na comunicação por meio de outras linguagens mais formais, as Artes Visuais têm especial interesse pedagógico no que concerne a estes alunos.

Os entrevistados alicerçam a importância que concedem às Artes Visuais para os alunos que apresentam NEE, no desempenho bem-sucedido que eles conseguem alcançar nas suas criações plásticas, relativamente às dificuldades que, muitas vezes, evidenciam no cumprimento das atividades propostas noutras áreas curriculares. Este posicionamento assenta ainda no facto de, nas Artes Visuais, estes alunos poderem ter produções tão conseguidas quanto as dos seus pares; e, eventualmente, até obter mais êxito.

Em relação aos alunos com NEE, a relevância das Artes Plásticas é também fundamentada pelo carácter prático, concreto, manipulativo das experiências que possibilita, o que confere ao recurso a estratégias neste âmbito potencialidades para tentar colmatar défices a nível cognitivo, tais como, por exemplo, dificuldades em raciocinar unicamente no plano teórico dos conceitos abstratos. Neste sentido, os entrevistados destacam o favorecimento que tais estratégias constituem para a aprendizagem em diferentes áreas curriculares, baseados em resultados positivos obtidos nas suas práticas pedagógicas.

Alguns entrevistados declaram que aplicam estratégias neste âmbito, no respeitante aos alunos, em geral, para facultar a aprendizagem dos conteúdos curriculares. No entanto, referem que consideram mais vantajoso o apoio individualizado aos alunos que têm NEE, proporcionado pelo docente da disciplina no decurso da aula.

A aplicação de estratégias de ensino com recurso às Artes Plásticas reflete-se favoravelmente na motivação para aprender e, conseqüentemente, no empenho do aluno na realização das atividades.

Os entrevistados defendem que o incremento da motivação é particularmente relevante no que concerne aos alunos que apresentam NEE. Uma das perspetivas referidas tem como base o facto de a aprendizagem dos conteúdos curriculares, no que concerne a estes alunos, poder implicar repetidas abordagens ao mesmo assunto. Assim, a implementação de estratégias de ensino no âmbito destas Artes constitui um incentivo à motivação para aprender, na medida em que estas se apresentam como uma alternativa a outras estratégias que são disponibilizadas no domínio de outras áreas curriculares e aplicadas repetidas vezes.

Outra perspetiva consiste na apresentação, ao aluno com NEE de uma proposta inicial de atividades no campo das Artes Visuais, para despertar nele motivação para aprender a partir de práticas que sejam mais acessíveis / estimulantes, e como uma base para avançar – depois de o aluno estar motivado - para o ensino de conteúdos disciplinares em que revele mais dificuldades na sua apreensão.

As Artes Plásticas, enquanto recurso para a implementação de estratégias de ensino, são perçecionadas pelos entrevistados como favoráveis ao despertar da motivação para aprender. No entanto, no contexto da área disciplinar de Educação Visual é também referida a possibilidade de a atividade plástica conduzir à desmotivação dos alunos com NEE, se apresentarem dificuldade em atingir os objetivos designados pelo professor, e ao compararem o produto final obtido com os dos seus pares.

Os entrevistados defendem a existência de uma estreita relação entre a prática das Artes Visuais e o desenvolvimento cognitivo envolvido na mesma. Além da motivação para aprender, a criatividade é uma das competências cognitivas destacadas entre as que são

acionadas no processo de criação plástica. Alguns entrevistados referem que a criatividade e a imaginação são acionadas de forma simultânea.

Os professores referem que o desenvolvimento da criatividade alicerça-se no conhecimento de técnicas próprias das Artes Plásticas. Declaram ainda que a realização de atividades plásticas em grupo é pertinente no impulsionar desta competência cognitiva, no que concerne aos alunos que apresentam NEE.

As Artes Visuais são percecionadas como impulsionadoras da concentração seja através da prática de atividades desenvolvidas nesta área curricular, seja em virtude da aplicação de estratégias no domínio das artes plásticas para ensinar conteúdos de outras áreas do currículo. Os entrevistados evidenciam ainda a importância destas estratégias de ensino pelo seu contributo para a memorização e apreensão dos conteúdos lecionados.

Além do contributo das Artes Visuais para o desenvolvimento cognitivo, os entrevistados defendem que elas se repercutem também no desenvolvimento emocional. A relevância concedida a esta forma de artes na área emocional enraíza-se nas potencialidades que a criação plástica oferece para extravasar emoções e sentimentos e, em consequência, para a libertação de tensões emocionais. Os professores referem a importância do contributo das Artes Visuais para a promoção do autocontrolo.

Os docentes estão atentos à necessidade de intervir ao nível das competências emocionais de todos os alunos, mas destacam a importância desta intervenção no caso dos alunos que têm NEE, pelo facto de serem emocionalmente mais frágeis.

Uma das competências emocionais mais fortemente incentivadas pela prática das Artes Visuais é a autoestima. Os entrevistados referem que é importante valorizar os alunos com NEE, como compensação pela sua baixa autoestima. O desempenho bem-sucedido que as atividades de criação plástica lhes possibilitam levar a efeito (em relação ao verificado noutras atividades, noutras disciplinas) oferece um espaço para essa valorização, promovendo a sua autoestima.

Os docentes referem também o contributo das Artes Plásticas para que o aluno se conheça melhor, isto é, para a promoção do autoconhecimento; mas valorizam-nas também pelo seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais. O

desenvolvimento de atividades plásticas em contexto de grupo tem grande potencial para estimular este tipo de competências. Neste contexto, os entrevistados defendem a importância das Artes Visuais para a aquisição de hábitos de trabalho, numa aprendizagem de partilha e de respeito pelo outro, mediante o envolvimento ativo de cada aluno na prossecução de objetivos comuns, intrínsecos à própria tarefa plástica em execução. Nos alunos que têm NEE, devido a dificuldades de interação social que podem apresentar com os pares e/ou com o professor, essas atividades são perspectivadas como tendo uma relevância acrescida.

Entre as competências emocionais que a prática das Artes Visuais incentiva nos alunos, em geral e naqueles que apresentam NEE, os entrevistados referem a autonomia. A estimulação da autonomia, no decorrer da tarefa plástica está objetivada para tornar o aluno capaz de seguir as suas próprias escolhas no processo criativo.

Incentivar a autonomia é salientado como tendo particular interesse nos alunos com NEE, no sentido de favorecer um desempenho menos dependente do professor, o que se poderá vir a refletir noutras atividades, noutras disciplinas. Esta vantagem pode repercutir-se na motivação para aprender, de acordo com os entrevistados.

A partir dos dados que a análise documental nos permitiu recolher e analisar sobre a importância atribuída às Artes Visuais, podemos inferir que existe uma forte consonância entre as orientações inerentes a determinadas metas e objetivos gerais enunciados em documentos que são referenciais pedagógicos, nesta Escola, e as perspetivas referidas pelos docentes nas entrevistas, tendo como base as suas práticas de sala de aula.

O Projeto Educativo evidencia a relevância de promover a formação cultural dos alunos. As experiências no âmbito das Artes Visuais realizadas pelos alunos são uma das vias para o seu enriquecimento cultural e, como os entrevistados referiram, integram as suas práticas, nesta Escola.

O Projeto Curricular de Agrupamento, entre os objetivos que define, destaca o de ser impulsionado o desenvolvimento cognitivo. Conforme os docentes entrevistados referiram, a prática das Artes Plásticas contribui para a estimulação de competências cognitivas, sendo que a importância atribuída a este contributo é uma das bases em que assenta a sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Educativo valoriza a estimulação do desenvolvimento emocional, destacando especificamente a importância da promoção de competências de interação social, a autoestima e o autoconhecimento. Os entrevistados consideram fundamental intervir nesta área do desenvolvimento e salientam a pertinência da criação plástica para a estimulação de competências emocionais. Pode inferir-se que as competências emocionais acima enunciadas – sublinhadas naquele Documento – estão incluídas entre aquelas que os entrevistados referem como sendo importantemente fomentadas pela prática das Artes Visuais.

Além disso, o Projeto Curricular alude de forma direta às competências que devem ser incrementadas pela prática das Artes Plásticas, o que é também consistente com as perspetivas defendidas pelos entrevistados, quando retiram das suas práticas pedagógicas a forma como estas Artes se repercutem no desenvolvimento de competências (como a criatividade, a aquisição de hábitos de trabalho ou a autonomia, entre outras por eles referidas).

2.2. Prática das Artes Plásticas

2.2.1. Dados resultantes das entrevistas

O valor concedido às Artes Visuais poderá espelhar-se no recurso às mesmas no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, foram apresentadas questões aos docentes para recolher dados concernentes ao papel que esta forma de Artes eventualmente desempenha nas suas práticas diárias.

Além das perguntas feitas pelo entrevistador houve também algumas questões que surgiram no contexto das declarações dos entrevistados e que se consideraram como pertinentes neste estudo.

Todos os professores referiram a dinamização de atividades / estratégias envolvendo a criação plástica, o que aponta no sentido de um reconhecimento de importância à prática destas Artes em sala de aula.

De entre as atividades / estratégias relatadas, algumas inserem-se propriamente na área disciplinar de Educação Visual:

Pintam e experimentam todo o tipo de materiais plásticos: caneta, pincel, esculturas, tudo um pouco. – E1

Por exemplo, este ano, construímos uns anjos. Fizemos mesmo com pasta de modelar, com objetos recicláveis a fazer a estrutura e depois cobriram com pasta de modelar... no fim pintavam. – E3

Agora, em Artes Plásticas, no geral, nós trabalhamos colagens, recortes; às vezes, pintura, o fazer tintas, o trabalhar as cores. Depois são trabalhadas em unidades de trabalho, em que há sempre a fase do projeto, que passa pelo desenho. Tentamos sempre que eles desenhem. – E4

(...) foram trabalhadas inclusive também o conhecimento da arte, porque eles tiveram que contactar com a obra de um pintor modernista – E4

No 1.º período, fizemos a construção de uns anjos tridimensionais. (...) Portanto, não foi uma atividade a nível de Expressão Plástica de carácter muito livre a nível da expressão. No 2.º período,... decidi, mesmo por opção, que eles fizessem várias intervenções plásticas de carácter bastante livre;... começávamos uma aula com suportes grandes em cima de uma mesa, em que eu explicava-lhes a técnica que eles tinham que fazer e eles exploravam essa técnica de uma forma bastante, bastante livre, em que atiravam tinta para a folha, sujavam-se todos, sujavam tudo à volta, mas mesmo com intenção... - E8

ao longo do 2.º Período, para além desta exploração de carácter bastante livre em relação às Artes Plásticas, estivemos a trabalhar no projeto da Multiculturalidade, baseado na técnica do Vik Muniz. Agora, neste 3.º Período, terminámos as pinturas e estamos a “dar” desenho, estamos a fazer desenho de observação. – E8

Alguns docentes mencionaram atividades / estratégias que são utilizadas para promover a aprendizagem de conteúdos próprios das áreas disciplinares que lecionam:

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, eu costumo de colocar os meus alunos a fazer a realização de maquetes... Fazem as maquetes para fazer...a reconstrução das primeiras sociedades históricas. Foi uma forma que eu vi, que obriga os alunos a estudar a História... Numa outra «matéria», quando dou a História de Portugal, também fazem maquetes sobre castelos de Portugal, ao longo da formação de Portugal. – E5

(...) Se for um aluno que tenha muita dificuldade, por exemplo a interiorizar vocabulário, ... o recurso ao ditado – em vez de ser o ditado de escrita, ...o ditado de desenho – pode ser uma ajuda. Por exemplo, alunos com dislexia, que têm dificuldade em fixar como se escrevem as palavras, ... recorrer a desenhos para lhes introduzir vocabulário, também poderá ser outras forma. – E6

Eu ligo muito as Artes Plásticas a todos os suportes de aprendizagem. (...) Por exemplo...em História, fizemos um friso cronológico com cortes e colagens, numa parede, em que aparece o homem das cavernas – os miúdos desenhavam – depois aparece a descoberta do fogo. São sempre eles que desenhavam, cortam, colam. – E9

As estratégias desenvolvidas por recurso às Artes Visuais favorecem não só a aprendizagem, mas também o autoconhecimento:

(...) Todas essas coisas, acho que são estratégias que funcionam tanto para o aluno aprender melhor, como para se conhecer melhor. Para as duas coisas. – E3

Os professores de Educação Especial mencionam atividades de criação plástica desenvolvidas no contexto da celebração de determinadas datas festivas:

No âmbito das Artes Plásticas, nós costumamos...marcar os momentos do ano, os momentos especiais (como o Natal, o carnaval, a primavera, o dia da criança, o dia dos namorados) com uma atividade diferente, uma atividade que não seja aquelas atividades académicas (ler e escrever). – E2

O recurso a atividades / estratégias no âmbito das Artes Visuais, para despertar a motivação para aprender é considerado como particularmente relevante no caso de alunos com NEE que revelem uma forte apetência para a criação nesta área:

Em Educação Especial devemos sempre partir daquilo que os alunos sabem. E se eu tenho três, quatro ou cinco alunos que me desenham bastante bem, é nessa área que eu pego. ... Então, ao começar por aquilo que eles gostam – em que efetivamente até são muito bons – vão recebendo reforço positivo, vão sendo elogiados. ... E isso vai fazer com que eles gostem do que estão a fazer. E depois podem partir para outras áreas ... que são menos do seu interesse. – E7

Alguns professores declaram que a prática das Artes Visuais é apelativa para os alunos, em geral:

Durante a aula, eles aderem todos bem, inclusive há alunos que não querem sair para o intervalo. – E1

E sentem-se muito bem a fazer (atividades de Expressão Plástica). - E2

Na minha opinião, considero que a nível de Artes Plásticas funciona muito bem com estes miúdos. Depois, a nível manual, tudo o que tem a ver com escultura e tridimensionalidade também funciona muito bem (...). – E3

(...) Podem, às vezes, não ficar muito contentes com o resultado final, mas eles gostam daquela «confusão» que, às vezes, as aulas de Artes lhes dão oportunidade para ter: mexer com as cores, mexer com tipos de papéis diferentes. O resultado final deles, eles podem não gostar, mas eles gostam desse tipo de aulas. (...) – E4

E eles gostaram muito, gostaram. (...) e chegaram a dizer que eram as aulas que mais gostavam, eram aquelas; e que não queriam «ir ao intervalo»; e que queriam ser pintores – para você ver o efeito que teve sobre eles esta exploração (através da pintura). – E8

O interesse dos alunos pela Criação Plástica é manifestado no prazer lúdico que lhe é inerente, que envolve o interesse em explorar diferentes tipos de materiais e em exprimir-se de forma criativa:

(...) às vezes, quando os alunos mexem em tintas, têm prazer em fazer aquelas misturas todas. – E4

Os alunos, às vezes, sentem-se bem, dá-lhes prazer, gostam de mexer com diferentes materiais, gostam de mexer com tintas, gostam de mexer com barro, gostam de criar. – E4

Apesar do interesse manifestado pelos alunos, os docentes referem que se deparam com determinados obstáculos que limitam as oportunidades para a efetivação de atividades /estratégias nesta Área:

Mas isso sem dúvida: com outras condições usava muito mais. – E2

numa (outra) instituição (...) tínhamos outras condições e podíamos dar mais azo a este tipo de atividades. – E7

De entre os obstáculos que podem restringir a prática das Artes Visuais, um dos que é destacado é a insuficiência de tempo disponível (da parte do professor) seja para o planeamento, seja para o desenvolvimento de atividades neste âmbito:

(...) tinha que ter menos carga horária para poder planificar. Porque acho que o uso das Artes Plásticas impõe muita planificação. (...) quando os meninos entrassem já ter o material pronto. Muitas vezes implica experimentar a atividade antes de a realizar, para sair bem. – E2

No concernente aos alunos com NEE, a escassez de tempo para a Criação Plástica tem também origem na necessidade de dar-lhes apoio, prioritariamente, nas outras áreas curriculares:

É pena não serem mais usadas (pausa), mas temos currículos tão grandes (...). – E2
Os que só têm dificuldades de aprendizagem talvez se recorra menos às Artes Plásticas porque há um currículo, há provas para fazer, os alunos têm que ser preparados. ... Especialmente quanto menos profunda é a necessidade educativa especial, por assim dizer, menos importância se atribui às Artes Plásticas como um recurso. ... Porque começámos a virar mais para as coisas académicas: treinar a leitura, a escrita, por aí fora. – E2

Outra barreira à promoção das Artes Plásticas é a indisponibilidade de recursos materiais, em termos quantitativos e qualitativos:

(...) implica ter os materiais na quantidade certa, os materiais certos. – E2
(...) nesta sala em que eu trabalho este ano ... nem um lavatório tenho. Só tenho um armário para guardar o material todo. Em termos de recursos, isso mexe com tudo. – E4
A minha disciplina que é de Artes, requer bastantes materiais para se fazer coisas, para se criar. Para eu fazer atividades tenho que ter materiais: não há; quando nem há condições para os guardar. Isso entra tudo, todos estes fatores: entra a sala de aula, as cadeiras, o espaço de sala de aula. Entra na forma como vai poder trabalhar com aquela turma, que atividades é que se pode desenvolver nesta sala de aula ou com estes alunos, na área das Artes. Isto tudo tem implicação. – E4
(...) às vezes, por exemplo, os miúdos têm lápis de cera que são uma «porcaria»; e depois querem fazer, moldar e não conseguem tão bem. Se nós lhes passarmos bom material, eles têm vontade, têm prazer em estar a fazer as coisas com bons materiais. – E9

O professor precisa dominar as potencialidades das Artes Visuais para, através delas, dinamizar estratégias de ensino potenciadoras de aprendizagens efetivas, em diferentes áreas disciplinares. Nesta perspetiva, o facto de o docente não possuir este tipo de conhecimentos pode também ser um fator que limita o recurso a esta forma de artes:

Infelizmente nós não temos a formação que precisávamos para explorar quanto o possível. – E2

(...) E talvez falte algum conhecimento de como ligar as Artes Plásticas... às matérias acadêmicas, aos conteúdos. – E2

Na área curricular de Educação Visual, no 5.º Ano, os professores referem que há alunos que apresentam dificuldades na Criação Plástica. Estas dificuldades revelam um desenvolvimento inadequado de competências técnicas específicas, considerando o seu nível etário:

A maioria dos alunos com quem tenho trabalhado em dez anos chegam ao 5.º Ano com um nível gráfico abaixo do esperado para a faixa etária, com limitações na expressividade e na criatividade; o que os leva, depois, a ter um bocadinho de falta de iniciativa para concretizarem as atividades com autonomia e sozinhos. Notei muitas vezes. – E4

Alguns professores referem a importância de fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, englobando diferentes disciplinas, por meio de projetos dinamizados de forma interdisciplinar:

É assim, no PIEF (pausa) o projeto é sempre feito em equipa (pausa). Todas as disciplinas vão contribuindo e vão tentar explorar o mesmo tema. – E3

(...) as disciplinas não são estanques, ou seja a disciplina de História não realiza um trabalho que só pode ser válido para a História; o trabalho de História pode-se depois pegar em Português e continuar a desenvolver trabalho; pode-se depois pegar em EVT e continuar a desenvolver trabalho. ... E as coisas podem perfeitamente ser trabalhadas em conjunto. E isso ajuda muito a promover as competências como um todo... – E5

As Artes Visuais desempenham um papel importante na promoção da interdisciplinaridade. Assim, de acordo com alguns docentes:

(...) se calhar, deveriam dar mais importância às Artes Plásticas. E, quem sabe, dar a História com as figuras dos reis, (pausa). E a Geografia com os mapas dos países; pô-los a pintar; formar o puzzle do globo terrestre. Pronto, atividades mais plásticas para tentar dar as matérias. – E4

(...) as Artes Plásticas promovem muito bem este papel de ligar as várias disciplinas; ligar o mundo à, por exemplo, à minha disciplina que é a História e Geografia. Eu, com as Artes Plásticas, consigo fazer esta ligação de uma forma muito importante. – E5

As Línguas têm vários temas: os objetos da sala de aula, as mobílias em casa, as divisões da casa, as roupas, etc. Tudo isto, a seu tempo e bem preparado, combinado com EVT pode ser – mas isto se os professores estiverem de acordo – pode ser realmente exemplificado e concretizado através destes trabalhos (de Artes Plásticas). – E7

Em relação aos alunos com, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, eu aproveito muitas vezes, por exemplo, desenhos e ilustrações. ...Sou capaz de aproveitar uma atividade destas para desenvolver competências ao nível da oralidade e da expressão escrita, como legendagem, escrever a intenção do que fizeram. Isto que tenha a ver um bocadinho com a ilustração, o desenho, (o desenho livre, o desenho intencional). – E9

O contributo das Artes Plásticas para a promoção da interdisciplinaridade é apontado como de particular relevância no caso dos alunos com NEE:

acho que tem que ser destas atividades que têm que surgir mais, com as Artes Plásticas envolvendo várias disciplinas, sobretudo para os meninos com NEE. – E7

No contexto da disciplina de EVT, os alunos com NEE - na maioria dos casos - não revelam dificuldades na Criação Plástica, ou seja, não necessitam que lhes proporcionem atividades diferenciadas para alcançarem os objetivos curriculares:

(...) os NEE, a maior parte das vezes, na nossa área – nas Artes Plásticas – não têm dificuldades; acompanham muito bem qualquer tipo de atividade. – E4

(...) muitas vezes nos alunos NEE não há necessidade de adaptar as atividades que se fazem na minha área, visto que a maioria consegue atingir os mesmos objetivos que os alunos ditos «normais». – E4

No entanto, nesta disciplina pode haver menor exigência do professor na avaliação do resultado final da atividade plástica dos alunos que têm NEE, relativamente aos alunos, em geral:

Nessa turma por acaso tenho uma NEE, mas com esta não há necessidade de adaptar nada, simplesmente, se calhar, em termos de avaliação é que depois somos menos exigentes do que se calhar, no outro. – E4

Ainda na área curricular de EVT, quando os alunos que apresentam NEE revelam grandes dificuldades em atingir os objetivos, a estratégia utilizada pode ser o apoio individualizado:

Nessa turma tínhamos uma outra (aluna com NEE); essa, sim, não conseguia atingir o mínimo; mas dava-se apoio individual e ela acabava por fazer o mesmo tipo de atividades. – E4

No contexto do recurso às Artes Plásticas para veicular a aprendizagem de conteúdos de outra área disciplinar, a dinamização deste recurso, no caso dos alunos com NEE pode implicar adaptações ao nível da própria atividade plástica:

Os alunos NEE fazem, normalmente trabalhos mais simples...; alguns, depois, fazem mais do que isso. Mas, no início, o trabalho tem que ser mais orientado. (...) Por exemplo, enquanto os outros fazem um castelo à vontade deles, eu, aos alunos NEE – não são todos, mas à maioria – eu dou-lhes um castelo para eles recortarem e fazerem, muito orientado. (pausa) Mas quando se sente aquele clique, que o aluno está a desenvolver, poderá apresentar outro trabalho criativo feito por ele, à escolha dele, com os materiais que ele entender. – E5

Na sequência do que foi anteriormente indicado, pode também verificar-se o recurso às Artes Visuais – à imagem – na adaptação de instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE:

Eu faço os testes adaptados: enquanto nos outros eu utilizo muito mais textos, neles eu utilizo muito mais a imagem para fazer corresponder a um texto, por exemplo. – E5

Na avaliação da Criação Plástica do aluno, nesta área disciplinar, um dos parâmetros seguidos é a criatividade que ele manifesta:

(...) A criatividade é um dos parâmetros de avaliação que fazem parte do grupo de EVT da escola. – E4

Ao efetuarem esta avaliação, os professores de Artes Visuais têm em consideração o resultado final, mas também o processo que lhe é subjacente:

(...) eu começo por olhar para o todo. E começo a ver: isto está num bom nível gráfico; aplicou bem a técnica do lápis de cor ou da caneta de feltro. Começo a amontoar por montinhos, por isso é que eu não sei quem é que são os alunos. Mas começo porque eu tenho de ter um termo de comparação a nível gráfico, a nível geral da turma. ...Isto é avaliar o produto final.... Mas tenho em conta se o aluno se empenhou; se o aluno se esforçou, se o aluno esteve concentrado, se não esteve. Aí já entra todo o processo para obter o resultado da avaliação. – E4

(...) é muito importante o processo na nossa área... , para podermos avaliar com justiça. – E4

O conhecimento do universo das Artes Visuais implica o envolvimento ativo dos alunos em atividades de experimentação plástica. No entanto, de forma complementar, devem-lhes ser proporcionadas oportunidades de interação com obras de artistas consagrados.

Os professores salientam a importância de promover visitas de estudo a exposições de obras de Arte Plástica:

também vamos aos museus. ... Eu acho que faz muita falta a esta gente ir a museus. – E1

fizemos uma visita de estudo ao Centro Cultural de Belém, visitámos a exposição do Vik Muniz. – E8

As visitas aos museus devem ser o ponto de partida para a exploração de conteúdos temáticos relacionados com as obras expostas:

depois ser trabalhado aquilo que eles veem, nomeadamente, depois falar sobre as obras de arte. – E1

Alguns professores valorizam a exposição das criações plásticas realizadas pelos próprios:

Acho que é muito importante expor os trabalhos para eles, entre eles verem – para os colegas verem o que os outros fizeram – e, se puder ser alargada a mais pessoas, melhor. – E2

(...) o objetivo destas pinturas todas que eles fizeram foi com o intuito de fazer uma exposição no pavilhão C ... Agora, vamos lá expor alguns trabalhos no âmbito do

projeto «Galeria de arte», quer dizer que queremos fazer do pavilhão C uma galeria de arte. – E8

E exponho muito os trabalhos nas paredes; partilho muito as produções deles todos com os outros, com o objetivo de partilhar qualquer tipo de produção que fazem. ... Tudo o que é feito é valorizado e exposto. – E9

Os docentes evidenciam que a exposição das criações plásticas tem particular interesse no caso dos alunos com NEE. Por um lado, referem que ela pode constituir uma oportunidade para os pais conhecerem e apreciarem as atividades realizadas na escola, pelo respetivo filho, no âmbito das Artes Visuais:

Se os pais são pessoas com alguma formação reagem muito bem, gostam muito de ver - alguns pais - especialmente os pais que têm mais noção de como são os seus filhos. Alguns pais não têm noção das competências que os filhos têm e, portanto, (pausa) aquilo não lhes diz muito. Agora aqueles que sabem, por exemplo, que os filhos têm dificuldades e depois veem trabalhos giros, ficam muito contentes. – E2

Por outro lado, é salientado que a exposição do trabalho plástico realizado pelos alunos com NEE, ao proporcionar um espaço favorável à apreciação do mesmo pela comunidade escolar e público, em geral contribui para que os alunos atribuam maior valor à obra que eles próprios criaram:

O facto de terem um produto final, que é deles, e que depois vai ser apreciado pela Escola, em geral e pelos encarregados de educação - porque as exposições estão abertas à comunidade - permite que eles sintam o trabalho como seu e o valorizem muito mais. - E5

A estimulação para a prática das Artes Visuais deve começar na infância:

Eu acho que as Artes têm que estar presentes desde crianças. Eles, desde crianças, que devem começar a fazer bonequinhos com a plasticina, devem começar a mexer nas canetas de feltro (...). – E4

No entanto, nem sempre a família motiva a crianças para as Artes Plásticas:

(...) São poucas as que são estimuladas em casa, para as questões artísticas. - E4

Os docentes referem que há alunos que manifestam recusa à prática de atividades de Expressão Plástica:

(...) há alunos que dizem logo à partida que não sabem desenhar. – E8
Eu tenho muitos casos que, a partir de uma determinada idade (sete, oito anos), começam a dizer que não são capazes. Quando passam para aquela fase que é mais estereotipada, que eles representam muito coisas que veem; e depois querem pôr no papel sobretudo representações visuais daquilo que veem. E aí dizem: «Não sou capaz». – E9

A estratégia para combater esta recusa, esta resistência à criação plástica consiste em despertar nos alunos a motivação para essa prática:

(...) E nós tentamos motivá-los: Então, experimenta! – E8

Não forço nunca. Digo sempre: “Vamos experimentar a ver o que sai. Eu ajudo-te.” É sempre assim. Ele sente-se apoiado; sente-se que quer experimentar, para ver o que é que sai. – E8

(...) eu tenho que destruir, que desconstruir isto tudo do «não sou capaz». Toda a gente é capaz, é uma questão é de se ir fazendo. – E9

A motivação para a prática das Artes Visuais implica que o docente valorize aquilo que cada um consegue fazer no seu trabalho:

(...) ao mínimo gesto valorizo muito, independentemente de se está bem pintado, se está mal pintado. No começo tudo é valorizado; e o aluno vai-se sentindo confortável na situação. E, aos poucos, vai querendo avançar. – E8

(...) E isso tem a ver com o valorizar aquilo que eles fazem. – E9

Tendo como alvo a motivação para a prática destas Artes, é também realçada a importância de combater as representações preconcebidas do mundo que habitualmente as crianças usam nos seus trabalhos plásticos:

(...) combater aquelas histórias dos estereótipos, das casinhas com o céu, com o azul. – E9

(...) eu mostro muito as ilustrações. E algumas ilustrações até de obras de arte. Por exemplo, eu posso apresentar... “As meninas” de Picasso: “estão a ver, um pintor tão conceituado, como ele desenha as meninas?” – E9

A exigência quanto ao seguimento de técnicas específicas deve começar apenas depois de vencidos os bloqueios iniciais do aluno, quando este já estiver disponível e motivado para a criação plástica:

(...) E quando ele já está confortável, e já percebeu que consegue – que, afinal, até sabe pintar e desenhar -...é que eu entro com alguma exigência a nível de técnica. – E8

Os professores referem que a prática das artes plásticas, promovida com regularidade e segundo determinados padrões de exigência técnica, favorece o desenvolvimento dos alunos:

Tento sempre trabalhar as Artes Plásticas no sentido de os miúdos evoluírem; e consciente de que as Artes Plásticas ajudam para tudo o resto. – E4
se for um trabalho com alguma regularidade e alguma exigência, eles conseguem fazer avanços. – E8

No entanto, a disciplina das Artes Visuais é considerada, pela maior parte das pessoas, como a menos relevante:

a maioria das pessoas acha que a parte artística é a que tem menos importância. – E4

Os docentes referem que o Ministério da Educação também desvaloriza esta disciplina no currículo:

O próprio governo não dá importância à disciplina em que o aluno pode desenvolver a parte artística. – E4

(...) E veja, atualmente, qual a medida que o governo está a implementar: a desdobrar a nossa disciplina; menos professores da área de Artes nas escolas. – E4

(...) o que eu disse foi a relevância que tem, que infelizmente o nosso ministro não tem essa visão. E que desvalorizou esta área – como se não tivesse a importância que tem – dando mais importância às outras disciplinas como Matemática, Português, tudo isso (...) – E8

A desvalorização curricular da Artes Plásticas é explicada, pelos docentes, como sendo uma consequência do facto de os governantes não atentarem para o potencial das Artes para o desenvolvimento de competências aplicáveis, também, nas outras áreas curriculares disciplinares:

(...) esquecendo que, através desta área, eles conseguem – se forem bem trabalhados nesta área – conseguem desenvolver competências para depois trabalhar bem nas outras. – E8

Os professores relatam a existência de uma relação entre a prática das Artes Plásticas e o desenvolvimento da motricidade fina:

o facto de utilizar uma tesoura requer um desenvolvimento daqui, da parte da motricidade fina já... já avançada, já cuidada. E isso deve ser trabalhado. ... O próprio desenho também melhora esse aspeto da motricidade fina – E4

No que concerne à promoção da motricidade fina através da criação plástica, é referido o contributo desta prática para o desenvolvimento das competências grafo motoras que estão implicadas na escrita:

podem ajudar na escrita, no melhoramento da forma como escrevem – E4

A estimulação de competências ao nível da motricidade fina, com recurso às Artes Visuais é referido como sendo de particular interesse no caso dos alunos com NEE.

Em relação a estes alunos, é salientado como de especial interesse pedagógico o recurso à criação plástica, para colmatar dificuldades a nível grafo motor:

(...) através das artes, o facto de ela (uma aluna com NEE) pegar num pincel permite que ela adquira mais um fluir mais rigoroso no traço. Eu acho que isso também funciona bem, essa experimentação. – E1

(...) desenvolve também competências ao nível da...motricidade, o que é fundamental nestes meninos NEE: os meninos NEE, quase todos, têm dificuldades ao nível do risco, do traço, da linha, da letra. E nas Artes Plásticas essas coisas podem muito bem ser dirigidas pelos colegas (os professores de Educação Especial), que podem colmatar grandes falhas nos alunos NEE, em geral. – E5

(...) são áreas importantes a nível da motricidade fina. E não só para os ajudar a desenhar, a desenvolver o traço gráfico, mas a vários níveis, até a nível da caligrafia – que alguns têm dificuldade em desenhar a caligrafia (...) – E7

2.2.2. Dados resultantes da análise documental

Foram analisados o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto Curricular do Agrupamento, com o propósito de extrair referências a aspetos concernentes à prática das Artes Visuais. Esses aspetos são referidos de forma difusa nestes documentos.

O Projeto Educativo não faz alusão direta à prática das Artes Visuais, mas refere alguns objetivos gerais cuja prossecução pode ser efetivada pelo recurso às Artes Plásticas:

Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na resolução de problemas. - PE

Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino/aprendizagem formais e não formais que fomentem a expressão de interesses e aptidões nos diferentes domínios da formação. - PE

Apesar da prática das Artes Visuais e a interdisciplinaridade não se encontrarem referidas de forma relacionada no Projeto Curricular, poderemos inferir que o recurso a estas Artes com o intuito da promoção da interdisciplinaridade está em consonância com determinadas linhas orientadoras por ele estabelecidas tais como:

O Projeto Curricular de Agrupamento contempla ... a interdisciplinaridade e a transversalidade das competências e dos saberes. - PCA

Articulação entre as várias disciplinas, de forma a promover a interdisciplinaridade. - PCA

O PCA define linhas orientadoras gerais que tentam conciliar os princípios e as diretrizes do PE com o Currículo Nacional, tendo em conta as características específicas da sua própria realidade educativa e social. Neste sentido, o PCA estabelece as orientações curriculares para cada uma das áreas disciplinares e, entre elas, as que concernem à Área disciplinar da Educação Visual.

O Projeto Curricular refere, de forma precisa, quais as metas curriculares, para o 2.º e 3.º Ciclo, que a prática das Artes Visuais deve objetivar:

As metas que se reconhecem como fundamentais ... nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto. Neste âmbito, o domínio da Técnica é caracterizado por procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas. O domínio da Representação é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas (...). O domínio do Discurso é caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar /significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O domínio do

Projeto é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico (...). - PCA

O documento anteriormente mencionado faz também alusão à prática das Artes Plásticas quando especifica quais os conteúdos programáticos que esta área disciplinar deve versar:

No âmbito ... do 2.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso. No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia. - PCA

2.2.3. Triangulação de resultados

No que concerne a esta temática – prática das Artes Plásticas – dada a grande riqueza de elementos caracterizantes que nos foram fornecidos pelos entrevistados, foi vasta a abrangência de dados que pudemos recolher e analisar. A partir destes dados, podemos fazer inferências acerca do lugar que as Artes Visuais ocupam nas práticas diárias dos docentes.

A importância concedida às Artes Visuais é evidenciada pelo facto de os professores, nas práticas de sala de aula, recorrem a atividades /estratégias envolvendo esta forma de Artes. Na sequência de um efetivo recurso pedagógico e didático às Artes Visuais, os entrevistados referem as potencialidades que contém para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de competências específicas, não só no âmbito desta área curricular, mas também os que são relativos a outras áreas disciplinares.

No sentido do favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento de competências em diferentes disciplinas, os professores atribuem relevância à dinamização interdisciplinar de projetos; neste sentido, evidenciam a importância do recurso a estratégias e atividades no âmbito das Artes Plásticas. A promoção da interdisciplinaridade através desta forma de artes, sendo relevante para os alunos, em geral é referida como de particular interesse no caso dos alunos com NEE.

O recurso à Criação Plástica é valorizado no fomento da motivação para aprender, a que o professor pode aceder no caso de alunos com NEE que revelem apetência para a sua prática.

Os docentes defendem a importância de proporcionar aos alunos visitas de estudo a exposições de obras de arte de autores consagrados, permitindo-lhes apreciá-las. Mas deve também investir-se em espaços que facilitem a apreciação do trabalho plástico dos alunos, expondo as suas produções. Os professores valorizam estas exposições pelas oportunidades de partilha e valorização daquilo que o aluno criou.

A exposição das criações plásticas é referida como uma estratégia a que os entrevistados atribuem particular relevância no que concerne aos alunos que têm NEE. Nesta perspetiva, é ressaltada como vantagem da sua aplicação, a possibilidade que oferece para os pais / encarregados de educação conhecerem e valorizarem o trabalho plástico realizado na escola pelo respetivo educando. Além disso, o facto de este espaço permitir uma apreciação alargada a toda a Escola e até ao público, em geral contribui de forma importante para que o próprio aluno atribua maior valor à obra que ele próprio criou.

Os entrevistados concedem valor à prática das Artes Plásticas na estimulação de competências grafo motoras, o que se repercute vantajosamente na escrita. Esta estimulação é realçada como de particular interesse no caso dos alunos que apresentam NEE, para colmatar dificuldades ao nível das competências mencionadas.

Na área disciplinar de Educação Visual e Tecnológica, a avaliação das criações plásticas segue determinados critérios pré-definidos inerentes à mesma, e um deles é a criatividade revelada pelo aluno nas suas produções. Outro aspeto a salientar é que a avaliação do trabalho plástico considera não apenas o resultado final, mas também o processo que lhe é subjacente.

Na área disciplinar acima mencionada, os docentes referem que, na maioria dos casos, os alunos que têm NEE não necessitam de atividades diferenciadas para atingirem os objetivos curriculares. No entanto, pode haver menor exigência na avaliação do produto final. Apenas nos casos em que o aluno com NEE revele grandes dificuldades em

cumprir a tarefa plástica designada pelo professor é que este opta por recorrer ao apoio individualizado.

No que concerne ao recurso às Artes Visuais como estratégia para promover a aprendizagem dos conteúdos lecionados noutras áreas disciplinares, os entrevistados referem uma perspetiva distinta da anteriormente indicada, no que é respeitante à necessidade de fazer a adequação da tarefa plástica: os alunos com NEE, frequentemente, precisam de adequações na atividade plástica, pelo menos numa fase inicial. Tem que haver rigor na exigência feita ao aluno ao nível do resultado final pretendido, para que esta estratégia faculte efetivamente as aprendizagens pretendidas.

Os entrevistados referem o recurso às Artes Visuais na adequação dos testes de avaliação sumativa: nestes é feita a substituição de alguns textos, por imagens.

Apesar das vantagens da prática das Artes Plásticas mencionadas, os docentes fazem referência a obstáculos que limitam a promoção de atividades /estratégias nesse âmbito. Esses obstáculos têm a ver, por um lado, com insuficiência de tempo (nomeadamente por ser necessário dar prioridade aos conteúdos de outras disciplinas, no apoio aos alunos com NEE); e indisponibilidade de recursos materiais. Por outro lado, são apontados fatores intrínsecos ao docente (conhecimento insuficiente das potencialidades estratégicas do recuso às Artes Visuais para promover a aprendizagem de conteúdos inerentes a outras Áreas curriculares) e os fatores intrínsecos ao aluno (desenvolvimento inferior ao expectável para a idade, de competências técnicas específicas, no contexto da disciplina de Artes Visuais).

Os professores referem que a Criação Plástica é apelativa para os alunos, isto é, eles demonstram prazer lúdico associado à possibilidade de se exprimirem de forma criativa e à exploração de materiais, que as Artes Visuais oferecem. Contudo, alguns alunos manifestam recusa à prática destas Artes. Esta resistência pode ser vencida, de acordo com os entrevistados, aplicando uma orientação estratégica baseada, a princípio, na valorização sistemática daquilo que o aluno consegue produzir e no incentivo à criatividade individual. Apenas depois de ele ter vencido as inibições iniciais e estar motivado para a realização da tarefa plástica, deve ter lugar as exigências técnicas.

Os docentes salientam a importância da prática das Artes Visuais, desenvolvida com regularidade e segundo padrões de exigência técnica, para a promoção do desenvolvimento dos alunos. No entanto apontam a desconsideração que é conferida a esta Área disciplinar relativamente a outras áreas do currículo, pelo público, em geral e pelos governantes. Os professores interpretam o desatendimento curricular à Área das Artes Visuais destas autoridades como resultante do facto de as mesmas não atentarem para o potencial destas Artes para o incremento de competências aplicáveis também nas outras áreas do currículo.

Considerando os dados que análise documental nos permitiu recolher e analisar, relativamente a esta temática, podemos inferir que estes dados estão em consonância com as práticas dos professores no domínio das Artes Plásticas, nesta Escola. Assim, a prática das Artes Visuais, além de dar resposta a diretrizes gerais que constam do Projeto Educativo e também do Projeto Curricular, está organizada de acordo orientações curriculares e conteúdos programáticos muito específicos, enunciados no Projeto Curricular.

2.3. Inclusão escolar

2.3.1. Dados resultantes das entrevistas

Entrevistámos os professores para conhecer a forma como percecionam a inclusão escolar e, ainda, a importância que concedem (ou não) às Artes Plásticas na sua efetivação.

Os docentes referiram as suas conceções de inclusão escolar:

Inclusão escolar é a escola tem que estar pronta para receber todo o tipo de alunos; basicamente é isto. – E1

A inclusão é fazer que os alunos com NEE consigam dar o seu máximo no meio escolar, consigam participar o mais que possam em tudo; à sua maneira, como eles conseguirem participar que o façam. – E2

É a escola com todos, para todos. – E5

A inclusão escolar é quando um aluno que tem NEE funciona dentro da sala de aula e realiza as mesmas tarefas que os outros, utilizando outras estratégias (...). – E7

(...) a inclusão escolar é o que eu tenho feito há três anos. É tentar incluir na escola todos os alunos que são considerados “lixo” (entre aspas). ... É ir ao encontro do “lixo” que são os alunos que ninguém os quer – que dão trabalho, que faltam, que só fazem disparates e que, portanto, é considerado o “lixo” da Escola. E tentar trabalhar e “reciclar” esse “lixo”: tentar fazer deles alunos como os outros, com as mesmas

oportunidades que os outros têm. E não criar um obstáculo e pensar: estes alunos dão muito trabalho, vamos colocá-los de parte. – E8
(...) é proporcionar atividades aos alunos que eles consigam-se sentir bem naquele espaço, e que queiram voltar para terminar. – E8
É respeitar as diferenças mantendo a identidade de cada um. A inclusão escolar, para mim, é isso: é respeitar as diferenças. – E9

Em relação à concepção de inclusão escolar, os professores referiram dois posicionamentos contrastantes:

(...) esse é que é o grande objetivo – a inclusão (...). – E8
Agora metem-nos miúdos destes connosco. (...) Alguns adaptam-se bem. Agora aqueles casos (pausa) das deficiências mentais, das deficiências profundas, eu penso que estes miúdos devem ser encaminhados para os centros educativos especializados, para lhes dar garantias de futuro. Porque a escola dita “normal” não dá. – E4

Alguns entrevistados complementaram a concepção de inclusão escolar com a referência à meta principal que ela deve objetivar:

(...) é o objetivo máximo acabar com a discriminação. – E5
(...) vamos lá buscá-los e vamos trabalhá-los o melhor que sabemos... com o objetivo deles se conseguirem sentir iguais aos outros, que é esse o objetivo da inclusão. – E8
A minha intenção com a inclusão não é fazer com que todos sejam iguais; é fazer com que todos se sintam bem nas suas diferenças; respeitar essas diferenças; haver o sentido de pertença a qualquer coisa; mas, obviamente, cada um na sua especificidade. – E9

A maioria dos professores referiu que existe uma discrepância entre o que a inclusão escolar, teórica e idealmente, deve ser e as formas que assume na prática, isto é, na realidade diária da Escola:

Só que nós sabemos que isto não é verdade, quer seja handicaps físicos, quer seja os handicaps a nível emocional, psicológico. Só que isto não corresponde à realidade. – E1
Não é andar aqui a passear nos corredores; a inclusão é participar, participar dentro das suas hipóteses. Porque, ao fim e ao cabo, é o que os outros também fazem: cada um participa dentro das suas hipóteses. – E2
(...) a inclusão escolar é muito bonita no papel. Pode funcionar nas escolas que estão preparadas para isso. Na maioria das escolas do país não funciona. – E4
A escola será incluída quando todos os alunos, independentemente da sua etnia, das suas diferenças sociais, das suas diferenças económicas, quando todos os alunos conseguirem ter as mesmas regras; não for necessário andarmos a enganar uns aos outros. Tenho uma turma que é composta a maioria é etnia cigana. E para mim, inclusão verdadeira é tratá-los como alunos: para mim, eles não são ciganos, são alunos. – E5
Eu penso que a inclusão escolar não é só meter os meninos todos na mesma sala, no mesmo espaço, com o mesmo professor, todos juntos. – E6

A inclusão escolar exige que os professores tenham os meios necessários a dar resposta a um aluno com NEE, sem deixar de atender aos restantes elementos da turma:

(...) incluir não é só pôr... alguém com mais problemas dentro de um grupo, e não dar os meios para resolvermos. Porque aí prejudicamos essa pessoa – que não vê os seus problemas minimamente resolvidos – e os outros também – que precisavam, às vezes, de evoluir num aspeto ou noutro; de apoio mesmo, de apoio num aspeto ou noutro. E... nem fazemos para uns nem fazemos aos outros. – E6

Os professores deparam-se com diversos obstáculos ao procurarem, simultaneamente, em cada turma, proporcionar o apoio adequado ao aluno que têm NEE, e disponibilizar aquele que é necessário a cada um dos outros. A transposição desses obstáculos pode ser causadora de frustração, quando eles se deparam com situações às quais não conseguem dar resposta:

(...) Eu acho que é uma das frustrações que qualquer professor deve sentir agora. – E6

Os docentes apontam a existência de diversos fatores que podem constituir barreira à efetivação da inclusão escolar.

Alguns entrevistados focalizam-se especificamente em determinados fatores, sendo que um dos que é referido tem a ver com a quantidade de alunos que compõem a turma:

Um professor, numa de sala de aula de vinte e um alunos, não consegue - com um aluno que é NEE - fazer o trabalho que esse aluno, se calhar, precisa. – E4

Para alguns alunos, se as necessidades forem muito graves, eu não me vejo a ser capaz de fazer inclusão escolar verdadeira com vinte e cinco alunos, até vinte. (...) Porque depois, os outros dezanove também têm as suas necessidades. Isto é complicado. – E6

A existência de problemas disciplinares numa turma, de forma recorrente é outro fator que pode constituir uma barreira à inclusão escolar:

Nós fazemos o que podemos, mas às vezes não se consegue. Porque basta haver três com mau comportamento para prejudicar o trabalho que o professor queira fazer com aquele aluno (com NEE), ou com os outros todos. – E4

(...) quando eu tenho desse tipo de alunos (com NEE) que já vivem em ambientes sociais tão carenciados e tão degradados, e depois ainda o metem numa turma com os ditos “normais”, com todos os problemas de comportamento, de atitudes, educação e tudo o mais, não sei até que ponto é que esse aluno está a ser favorecido, ou está a ter inclusão escolar, numa turma destas – E4

Como barreira à inclusão escolar, os docentes referem também a carência de apoio ao professor, em sala de aula:

(...) quase que não há apoios. – E4

(...) Mesmo assim, eu acho, se um aluno tiver mesmo dificuldades muito grandes (como nós temos uma, até, a nível de integração e de arrancar com trabalho) para nós darmos atenção a todos, eu não me sinto capaz de tornar aquela aluna verdadeiramente incluída, neste momento. Há algo que está a falhar: era preciso haver ajuda. Haver mais alguém, outro professor que também pudesse auxiliar. – E6

Outros docentes referem que a inclusão escolar envolve todo um conjunto de fatores igualmente determinantes:

(...) as escolas não estão prontas para esta inclusão escolar. ... A nível de logística, técnicos, de tudo; a escola não está pronta, acho eu. – E1

A inclusão escolar é difícilíssima de fazer. ... Agora, para se fazer isto tem de se ser dotada de alguns instrumentos e de algumas regras, que nem sempre há. ... Estou a falar de legislação que, às vezes, não permite encarar a inclusão escolar de uma forma tão intrínseca e tão interiorizada como eu a tenho. ... Por exemplo, ou o número de alunos; ou o tipo de sala; ou o tipo de acompanhamento. – E9

Uma redução mais acentuada dos meios necessários pode constituir mesmo um impedimento à promoção da inclusão:

Eles estão a aumentar o número de turmas; estão a reduzir o número de professores na escola; quase que não há apoios. É uma fantochada! Sabe, inclusão escolar, para mim, é igual a fantochada (...). – E4

No entanto, alguns professores referem determinadas estratégias que implementam em sala de aula, tendo como meta a inclusão escolar.

Por um lado, a perseguição desta meta exige que o professor implemente estratégias de ensino adequadas aos alunos que têm NEE:

(...) o aluno terá que desenvolver a mesma atividade, aprender as mesmas matérias, mas de acordo com as suas capacidades. Cabe ao professor implementar estratégias adequadas para que isso aconteça. – E7

Exemplificando as estratégias que devem ser acionadas para o favorecimento da aprendizagem nos alunos com NEE, os docentes referem:

Muitas das vezes, com os NEE, sento-me ao lado e dou apoio individualizado em sala de aula (...). – E4

Dentro da sala devemos tentar sempre pô-lo ao mesmo nível dos outros. Nada de pô-los num canto, sempre a fazer coisas diferentes. – E5

(...) nós temos uma ideia que o aluno deve aprender aquilo; mas eles, muitas vezes, conseguem acompanhar as mesmas coisas do que os outros. Têm-se sempre que reformular a planificação para que ele não fique com os mínimos, quando ele sabe mais do que os mínimos. – E5

Por outro lado, devem ser seguidas orientações estratégicas ao nível da interação professor-aluno:

“Temos que fazer esse trabalho de inclusão e, apesar de terem tarefas diferenciadas, de perceberem que eles são iguais aos outros, em termos da maneira como nós os vemos como alunos. Tratá-los com o mesmo respeito; quando falam, ouvi-los exatamente como se fosse um aluno normalíssimo. – E5

Aprender a respeitar o outro e a partilhar; aprender a reconhecer na diferença uma fonte de enriquecimento mútuo são objetivos que, entre outros, não podem ser ignorados na organização das práticas letivas.

Para se alcançar a meta da inclusão escolar, é relevante que as práticas letivas incluam o desenvolvimento de atividades em grupo, isto é, implicando o envolvimento ativo de cada um e de todos os alunos (com e sem NEE) na realização de tarefas comuns.

Os entrevistados referem que existe uma certa oposição da parte dos alunos com NEE a participarem em atividades de grupo. Esta resistência manifesta-se quando a atividade de grupo é desenvolvida pelos alunos que têm NEE, na sala de apoios; e também na sala de aula, em atividades que envolvem os alunos, em geral e os que apresentam NEE:

(...) Por vezes, há... uma resistência para que isso aconteça. ... Às vezes pelos próprios, que não querem trabalhar em grupo na sala de aula, na sala de apoio. Gostam de estar quietos no seu canto. Não aceitam as opiniões dos outros, nem as ideias, nem querem. E criam conflitos, são problemáticos, não querem trabalhar com os outros. – E7

Por vezes, são os alunos, em geral que se opõem a realizar atividades de grupo com os seus pares com NEE:

(...) Por vezes, são os outros, eles próprios, que os rejeitam (aos alunos com NEE) e dizem que é difícil trabalhar com esse tipo de colegas, e criam dificuldades para que isso aconteça. – E7

Apesar da oposição dos alunos à realização de atividades em grupo, os professores consideram-nas importantes para os alunos, em geral e para aqueles que têm NEE:

Podem sempre aprender com os outros, mas também podem ensinar aos outros algumas coisas. (...) – E7

A participação efetiva dos alunos que apresentam NEE nas atividades escolares, juntamente com os seus pares, constitui um incentivo de grande relevância para a inclusão escolar.

Os professores referiram a promoção de atividades em grupo no âmbito das Artes Plásticas e realçaram a importância do seu contributo para a inclusão destes alunos.

O contributo das Artes Visuais para a inclusão escolar resulta – segundo alguns docentes - do facto de as atividades de criação plástica constituírem espaços mais favoráveis à

participação dos alunos com NEE, que as atividades desenvolvidas no contexto de outras áreas disciplinares:

(...) quando há atividades programadas, quando é uma atividade relacionada com as Artes Plásticas toda a gente fica muito contente, porque os meninos com NEE vão poder participar: conseguem sempre fazer qualquer coisa que, muitas vezes, noutros tipos de atividades não conseguem. Portanto,...são muito importantes no incentivo à inclusão escolar. – E2

Se os alunos estão a ser apoiados em técnicas que tenham Artes Plásticas – vamos pensar mesmo nos alunos NEE ou com dificuldades de aprendizagem (os disléxicos e tudo) – a partir da altura em que eles se sintam mais confiantes e que façam mais coisas, vão poder participar mais nas atividades da turma (...). – E6

A prática das Artes Visuais, ao favorecer a participação dos alunos com NEE, contribuiu para fomentar a partilha entre os elementos do grupo, no contexto da atividade:

(...) podem-se criar tarefas de grupo concretas, para que o grupo desenvolva uma tarefa comum. ... Podem fazer um trabalho coletivo de pintura. E aí podem partilhar as ideias: podem perguntar uns aos outros que tipo de cores podem usar, ou de materiais de pintura. E podem sempre partilhar aí as ideias. – E7

Os docentes referem que as Artes Visuais são potenciadoras de inclusão escolar na medida em incentivam o sentido de pertença a um grupo:

(As Artes Plásticas) dão um sentido de pertença à escola (...) – E1

(Através do recurso às Artes Visuais) vão poder realizar-se muito mais como pessoas e como alunos;... a partir da altura em isso aconteça, esses alunos vão poder estar perfeitamente incluídos no grupo a que pertencem, na escola a que pertencem, porque têm um papel. – E6

(...) pode ser sempre uma atividade de grupo que reforce o sentimento de que pertence a um grupo (...). – E9

Os docentes valorizam o contributo das Artes Plásticas para a inclusão escolar:

(...) a Arte, para mim, é um veículo privilegiado de inclusão escolar, porque é uma coisa ... inata, quase... Eu acho que é uma coisa nossa, do ser humano, não sei: se nos derem para a mão uma coisa, digo eu, acho que a nossa tendência é começar a experimentar; acho eu que isto já vem, já está dentro de nós. – E1

Eu acho que as Artes Plásticas são um ótimo incentivo à inclusão. – E2

(...) pode ser muito importante porque nas artes a pessoa é abraçada, lá está, pelas suas capacidades mais de criatividade e de expansão, do que propriamente por aquilo que os alunos, normalmente, são julgados nas outras disciplinas, que é se sabem fazer «contas», se sabem ler e escrever... Enquanto que numa aula de artes, se calhar, o que vem é realmente a forma como o aluno se consegue expressar. – E3

(...) acho que é importante para a inclusão escolar dos alunos com NEE, trabalhar-se mais a área das Artes Plásticas. – E4

A valorização das Artes como incentivo à inclusão escolar enraíza-se na perceção de que os alunos que apresentam NEE têm tantas potencialidades para a criação plástica quanto os alunos, em geral:

(Os alunos) veem que conseguem ter um produto final. – E1

(...) acho que um aluno com uma NEE consegue, provavelmente, expressar-se até melhor ou tão bem como um outro aluno que é considerado «normal», se é que existe isso. ... Porque é um espaço onde esse aluno, neste caso com uma NEE, pode sentir-se ao mesmo nível que os outros, completamente ao mesmo nível que os outros. – E3

(...) até podem ter o mesmo tipo de competências que têm os outros; a este nível, permite-lhes interagir. – E9

As potencialidades para a criação plástica, reveladas pelos alunos com NEE conferem grande relevância ao recurso a estas Artes nas práticas pedagógicas, para facultar a sua participação lado a lado com os seus pares, portanto rumo à sua inclusão:

(As Artes Plásticas) podem ser instrumentos que diminuem os contrastes de desempenho. – E9

Considerando ainda a meta da inclusão escolar, é defendida a importância do recurso a esta forma de Artes na promoção de estratégias de ensino adaptadas, eficazes ao tornarem a aprendizagem dos conteúdos específicos de uma outra área disciplinar mais acessível ao aluno com NEE, tendo em consideração as suas competências e necessidades específicas. Os professores referem:

Numa sala de aula, nós estamos numa disciplina qualquer em que se está a ensinar um tema. ... todos estão perante um tema, todos têm que fazer essa aprendizagem. A forma como vão aprender poderá ser diferente, se o professor utilizar outras estratégias, recorrendo à ilustração deste trabalho. ... O aluno pode nem saber ler nem escrever, mas que frequenta Ciências, pode participar, colaborar, fazer o mesmo tipo de trabalho, mas através da ilustração de animais; ou a planta. Uma planta - estamos a estudar uma planta - enquanto que os outros escrevem que as plantas têm folhas, frutos, caule, etc., o aluno pode recorrer ao desenho. – E7

Os docentes perspetivam o valor das Artes na inclusão escolar na capacidade que lhes atribuem para fomentar a assiduidade dos alunos, devido ao seu interesse em participarem em atividades neste âmbito:

Eu vejo isto como uma forma de inclusão, quase. Era o que eu estava a dizer: se eles são bons nisto, já há mais qualquer coisa que os puxa à escola. – E1

Uma prática das Artes Plásticas (...) é como se fosse um ponto de referência da escola, em que os faz lá voltar; portanto, no aspeto da inclusão, se o aluno está a desenvolver trabalho que gosta muito e quer continuar, no dia seguinte quer voltar para terminar. Lembro-me de que, no ano passado, desenvolvi umas pinturas em tela, com os meus alunos. ... E eles estavam tão entusiasmados da parte da pintura das telas, com mistura de materiais, de areias... e com as cores. E, com o resultado que estavam a ter, eles estavam sempre desejosos que fosse a próxima aula. Estavam lá quase todos – isto é inclusão. Quer dizer que eles sentiam-se incluídos e iam para a escola porque queriam ir para aquela aula. – E8

2.3.2. Dados resultantes da análise documental

Fizemos a análise do Projeto Educativo do Agrupamento e do Projeto Curricular com o fim de extrair referências à inclusão escolar e à relação entre esta e as Artes Visuais.

O grande objetivo do Projeto Educativo do Agrupamento - aquele que é referido como a “Missão” que deve consubstanciar a organização de toda a atividade letiva a desenvolver na Escola – pressupõe uma organização das práticas pedagógicas que seja capaz de se adaptar às especificidades de todos e de cada um dos alunos. Assim, pode inferir-se que este objetivo-chave tem no horizonte a meta da inclusão escolar:

Missão: criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.
– PE

O Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Agrupamento não aludem diretamente à relação entre a inclusão escolar e as Artes Plásticas, mas este tema encontra-se subentendido em vários objetivos aí enunciados. Relativamente a estes objetivos - que apontam no sentido da inclusão escolar de todos os alunos, tenham ou não NEE - pode inferir-se que a sua efetivação pode incluir o recurso às Artes Visuais nas práticas dos professores:

Desenvolver estratégias que possibilitem a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com as suas capacidades e necessidades.- PE
Criar condições que permitam apoiar compensatoriamente carências individualizadas e detetar e estimular aptidões específicas e precocidades. - PE
Fazer da diversidade um fator de coesão e integração é um desafio que justifica todas as experiências na busca da apropriação do gosto pelo saber. - PCA

Nestes dois documentos que estabelecem as linhas orientadoras das práticas pedagógicas, na Escola, não é feita nenhuma referência à ligação entre a inclusão e as artes. No entanto, considerando determinadas estratégias aí apresentadas, podemos inferir que a meta da inclusão escolar que lhes é subjacente poderá ser alcançada através da aplicação das Artes Visuais ao processo de ensino-aprendizagem:

Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo. - PE
Criar projetos tendo em vista supressão de dificuldades de aprendizagem ou o desenvolvimento de capacidades e a promover a igualdade de oportunidades. - PCA

2.3.3. Triangulação de resultados

Recolhemos e analisámos dados sobre a temática da inclusão escolar, de forma a fazermos inferências relativamente ao valor que lhe é concedido nas práticas pedagógicas implementadas pelos docentes; e também acerca do papel atribuído ao recurso às Artes Plásticas no encaminhamento para a meta da inclusão, nesta Escola.

Considerando os dados que as entrevistas aos professores nos permitiram recolher e analisar podemos inferir que a maioria dos docentes é favorável à implementação do modelo inclusivo. Alguns referem mesmo uma perspetiva de inclusão escolar que é traçada diretamente a partir das práticas pedagógicas que implementam.

A maioria dos entrevistados refere que a forma que a inclusão assume na prática, ou na realidade da Escola, se encontra em dissonância com os princípios que o modelo inclusivo preconiza. Esta discrepância é atribuída à existência de barreiras à inclusão, nomeadamente, o número de alunos por turma; a existência de problemas disciplinares na turma, de forma recorrente; e a carência de apoios ao professor em sala de aula.

Os entrevistados salientam a importância fundamental de o professor dispor dos meios que lhe permitam, numa turma, apoiar de forma adequada o aluno com NEE e, simultaneamente, dar a resposta que cada um dos outros necessite.

Os docentes defendem a aplicação de estratégias de ensino visando a inclusão dos alunos com NEE. No plano das interações professor-aluno, a orientação estratégica referida consiste em respeitá-los e em interagir com eles de forma semelhante à utilizada com os alunos, em geral. Além disso, são referidas estratégias que estão direcionadas para o favorecimento da aprendizagem, nomeadamente, o apoio individualizado realizado pelo professor da disciplina, e o envolvimento do aluno em atividades desenvolvidas em grupo.

Os entrevistados evidenciam a importância da realização de atividades na área das Artes Visuais, envolvendo ativamente todos os alunos, para incrementar a participação dos alunos que têm NEE, o espírito de partilha e o sentido de pertença a um grupo.

Esta perspetiva sustenta-se na constatação de que os alunos que apresentam NEE podem ter tantas competências para a criação plástica quanto os alunos, em geral. Em consequência, os docentes referem que as atividades desenvolvidas neste âmbito têm mais potencial para favorecer a participação dos alunos com NEE que as desenvolvidas no contexto de outras áreas disciplinares.

Este potencial das Artes Visuais fundamenta ainda a implementação de estratégias adaptadas, com recurso a esta forma de artes: trata-se de disponibilizar oportunidades de participação, organizadas em função das competências e necessidades específicas de cada aluno com NEE, de modo a possibilitar a aprendizagem dos mesmos conteúdos disciplinares que os seus pares, lado a lado com eles.

As Artes Visuais - ao abrirem caminho à participação efetiva dos alunos com NEE, nas atividades escolares, à sua integração no grupo, e à aprendizagem em diferentes áreas disciplinares - contribuem favoravelmente para a inclusão escolar, de acordo com os professores.

Alguns entrevistados defendem que é notória a motivação dos alunos para intervir de forma empenhada, participada nas atividades desenvolvidas na área disciplinar das Artes Visuais. Esta elevada motivação, revelada no contexto desta área disciplinar, repercute-se num aumento evidente da presença dos alunos em sala de aula, ou seja, contraria a tendência para uma fraca assiduidade às aulas, em geral. Pode-se inferir, neste sentido, que a importância das Artes Plásticas para a inclusão se enraíza-se no seu potencial para incentivar a assiduidade de todos os alunos à Escola.

A partir dos dados que a análise documental nos permitiu recolher e analisar, podemos inferir que estes estabelecem determinados objetivos e orientações estratégicas gerais visando a promoção da inclusão na Escola. É também nesta direção que se dirigem as práticas pedagógicas dos professores, o que é evidenciado, entre outros aspetos, pela aplicação de estratégias objetivadas fundamentalmente para oferecer oportunidades de participação e de aprendizagem a cada um e a todos os alunos, independentemente das suas competências e necessidades específicas.

Até mesmo as referências dos docentes entrevistados, aos obstáculos com que se deparam em sala de aula, ao procurar dar respostas adequadas aos alunos com NEE e,

simultaneamente, aos alunos, em geral podem refletir a existência de uma preocupação e de um esforço para encontrarem os meios que permitam efetivar práticas inclusivas.

Os dois documentos de referência da Escola definem certas linhas estratégicas gerais que têm como horizonte a inclusão. Embora não esteja aí estabelecido o recurso a estratégias no campo das Artes Plásticas, a organização das práticas letivas, tendo em consideração tais orientações estratégicas, poderá utilizar a via da aplicação desta forma de Artes ao processo de ensino-aprendizagem. Isto está em concordância com a defesa que os entrevistados fazem acerca da relevância do contributo das Artes Visuais para a inclusão escolar e com as estratégias concretas que implementam neste âmbito.

Capítulo 3 - Conclusões

3.1. Conclusões do Estudo

Para que a escola dos nossos dias ofereça, de facto, uma educação de qualidade para todos impõe-se uma reforma que a habilite a incluir a diversidade caracterizante do seu público-alvo. Uma tal reforma terá obrigatoriamente de abrir caminho, a vários níveis, para que os profissionais no “terreno” – educadores e professores – tracem respostas inclusivas capazes de efetivar o desenvolvimento integral do “potencial humano” de todos os seus alunos – incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

Após a revisão de literatura e a análise qualitativa realizadas nos capítulos anteriores, procuraremos responder às questões de partida que dirigiram todo o processo investigativo, através duma reflexão interpretativa desenvolvida de acordo com o objetivo deste estudo.

Recordemos que as questões de partida deste estudo são as seguintes:

- Qual a perceção dos professores sobre a importância das artes plásticas no desenvolvimento cognitivo dos alunos, em geral e com NEE, em particular?
- Qual a perceção dos professores sobre a importância das artes plásticas no desenvolvimento emocional dos alunos, em geral e com NEE, em particular?

3.1.1. Importância atribuída às artes plásticas

3.1.1.1. Importância relativamente aos alunos em geral

No âmbito da escola inclusiva impõe-se uma equidade de oportunidades não só de acesso à escolaridade para todos (tanto quanto possível nas classes regulares), mas também de sucesso nas aprendizagens preconizadas pelo currículo. Considerando o parâmetro da equidade de oportunidades e ainda, que a aprendizagem implica e promove um desenvolvimento de competências, poderemos concluir que a promoção do sucesso educativo exige o planeamento e a implementação de um ensino aprendizagem que contemple (nomeadamente) as múltiplas inteligências de cada aluno. Neste sentido, a importância das artes na escola inclusiva pode ser vista na ótica da necessidade fundamental de corresponder às inteligências múltiplas dos alunos, considerando que

neste domínio lhes podem ser oferecidas situações de aprendizagem capazes de apelar às diferentes inteligências de cada um, seja dos alunos, em geral, seja dos alunos que têm NEE. Esta visão, pautada pela heterogeneidade de opções de aprendizagens disponibilizadas ao aluno, corresponde a uma abordagem flexível ao currículo, a uma forma de o gerir preocupada em responder de facto à diversidade existente em cada turma. A resposta tradicional da escola foi de carácter homogéneo, isto é, seguindo um modelo de uniformização das práticas pedagógicas. Considerando que esta uniformização resultou do facto de a escola ignorar, durante muito tempo, a diversidade crescente do seu público-alvo, e que esta orientação - contra aquilo que é um facto consumado - tem vindo a contribuir para a multiplicação do insucesso e do abandono escolar, defendemos não apenas a relevância das artes para o desenvolvimento das competências dos alunos, mas exaltamos o seu potencial para o promover através de experiências de ensino-aprendizagem que podem ser acessíveis se não a todos, pelo menos à maioria dos alunos.

Os professores atribuem importância às artes plásticas para todos os alunos. Esta atribuição é perspectivada de diferentes modos. Verifica-se uma valorização no desenvolvimento emocional dos alunos que inclui o contributo das atividades plásticas para a aprendizagem de regras de sala de aula, do respeito pelo outro. A nível emocional, temos a defesa das artes visuais pela expressividade emocional que favorecem, assim como pelo efeito de catarse que possibilitam. Finalmente, ainda dentro deste plano, é salientado o auto e o hetero conhecimento que decorrem da prática, neste âmbito. Consta-se também uma atribuição de valor às artes plásticas na motricidade, e no desenvolvimento cognitivo, com ênfase na concentração e na criatividade implicadas no processo. Assim, os professores põem em relevo as escolhas que se impõem no decurso da criação artística, e o carácter motivante de que este tipo de experiências se pode revestir. A relevância das artes plásticas é ainda concebida numa visão de âmbito pedagógico que inclui o recurso a esta forma de artes na implementação de estratégias de ensino-aprendizagem de carácter prático, concreto, por um lado; por outro lado, o recurso à imagem como estratégia na avaliação dos alunos (nos testes). Ainda neste plano, é valorizado o recurso às artes visuais no ensino de conteúdos de outras áreas disciplinares, sendo evidenciado o seu papel no ensino-aprendizagem promovido através da interdisciplinaridade. Um terceiro plano de valorização diz respeito à aquisição de conhecimentos sobre arte e sobre estética.

Um dos critérios de qualidade na educação definidos no “Relatório de Monitorização Global – Educação para Todos: o imperativo da qualidade” (Unesco, 2005) é o da promoção de um desenvolvimento criativo para todos. Como defendem Fox e Schirmacher (2012:81), a arte constitui um incentivo à expressão criativa: “art is an open-ended activity that encourages discovery, exploration, experimentation, and invention”.

O modelo atualmente aceite de educação através da arte preconiza uma abordagem compreensiva à arte. Esta abordagem concede-lhe um papel essencial no currículo, considerando que a arte pode ser ensinada e aprendida, e que há lugar para uma avaliação apropriada neste domínio. Este modelo enfatiza a importância de ser favorecido o acesso a **todos** os alunos, a uma arte/educação regularmente desenvolvida. Esta perspetiva considera que a relevância da arte na sociedade e na cultura se estende para além do fazer arte e, nesse sentido, inclui também as aprendizagens que podem ser realizadas a partir da história e da cultura, com particular interesse na arte contemporânea (Day e Hurwitz, 2012). No âmbito da educação através da arte tem sido dada muita atenção à chamada “cultura visual” (“visual culture”). Esta atende à necessidade de apetrechar as crianças e os jovens com competências que lhes permitam discriminar e analisar criticamente as mensagens visuais de diversas origens (publicidade, jogos de vídeo, internet, entre outras), com as quais são confrontados diariamente, muitas das quais desrespeitam os seus interesses (Day e Hurwitz, 2012:19).

3.1.1.2. Importância relativamente aos alunos com NEE

Uma visão histórica da arte na educação, em Portugal, revela que a partir dos anos 40 do séc. XX começou a haver um reconhecimento do valor das artes plásticas na educação, na perspetiva da defesa da livre expressividade, através da criação plástica, e das suas repercussões no desenvolvimento emocional e simbólico da criança. No desenvolvimento deste modelo de educação pela arte é de salientar a obra pioneira de Cecília Menano, sendo que a sua intervenção educativa no âmbito das artes plásticas se refletia positivamente nos seus alunos, em geral, e também nalguns alunos (específicos) que apresentavam NEE (alunos com autismo, por exemplo).

Na época contemporânea verifica-se que a educação pela arte é valorizada para todos os alunos. O carácter sensorial, concreto e manipulativo das experiências artísticas confere às artes visuais, um potencial para a implementação de estratégias neste domínio,

favorecendo a aprendizagem noutras áreas disciplinares. Outro fundamento para a valorização das artes plásticas tem a ver com o facto de estas permitirem a todos a expressão da sua individualidade, com repercussões na valorização da unicidade de cada um (Day e Hurwitz, 2012), perante si mesmo e os outros. Salienta-se a importância de considerar os dois aspetos atrás mencionados na educação nas e através das artes, maximizando os seus benefícios para os alunos com NEE (e para todos). O atual modelo compreensivo de arte/educação engloba um vasto leque de opções de atividades, o que lhe confere flexibilidade para responder adequadamente às diferentes características e necessidades dos alunos com NEE, e a todos, em geral. “Apesar de se verificar que alguns alunos não conseguem realizar todas as atividades” contempladas num currículo de artes compreensivo, no entanto é possível a todos participarem e “aprenderem a partir de muitas delas” (Day e Hurwitz, 2012:70). Verifica-se, por exemplo, que os alunos que apresentam défice mental podem obter ganhos educacionais a partir da sua participação ativa na criação plástica, assim como do seu envolvimento em atividades que implicam determinados “aspetos visuais e verbais”, no contexto de um “programa compreensivo de arte” (Day e Hurwitz, 2012:72).

De um modo geral, o papel das artes plásticas na educação é enfatizado no concernente aos alunos que têm NEE. Esta valorização apoia-se na maior facilidade que o aluno com NEE pode apresentar em se exprimir através da linguagem plástica, face à utilização de outras linguagens. Esta vantagem é salientada no que se refere aos alunos com autismo. Outro fundamento para a atribuição de valor tem a ver com a possibilidade que as atividades visuais encerram para uma experimentação manipulativa, isto é, no domínio do concreto. O reconhecimento de importância das artes plásticas para os alunos com NEE tem a ver com a defesa da eficácia de estratégias de ensino definidas neste domínio, facilitando a aprendizagem de conteúdos inerentes a outras disciplinas. A defesa destas estratégias, em parte, resulta da perceção que os docentes têm do carácter motivante das atividades plásticas. Assim, constata-se uma atribuição de relevância às artes visuais enraizada no seu potencial para a criação de uma diversidade de situações de aprendizagem, numa intenção de incrementar a motivação do aluno. O recurso a atividades plásticas no ensino-aprendizagem emana também das possibilidades que oferecem para a diferenciação do ensino. Ainda no âmbito destas estratégias, há professores que não lhes dão valor, isto é, que preferem recorrer ao apoio personalizado ao aluno. Finalmente, temos a defesa da importância das artes visuais no plano da

oportunidade que abrem para o desenvolvimento da motricidade e aquisição de noções espaciais.

3.1.1.3. Importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos

A educação inclusiva pressupõe a disponibilização a todos os alunos de contextos de aprendizagem diversificados que respeitem, designadamente, a preferência cerebral (“brain preference”) de cada aluno e as suas múltiplas inteligências. O respeito pelas preferências cerebrais dos alunos tem como implicação, no currículo, o facto de não haver uma sobrevalorização de atividades no âmbito da “especialização do hemisfério esquerdo”, tais como as que se centram na “linguagem”, na “leitura”, na “matemática”, por exemplo, sendo que esta dominou tradicionalmente o currículo escolar. Outra implicação consiste no não privilegiamento de atividades no domínio de “especialização do hemisfério direito”, tais como as que implicam a “criatividade”, os “sentimentos e as emoções”, a “sensibilidade à cor”, as “artes”, por exemplo (Fox e Schirrmacher, 2012:22).

No sentido do favorecimento de um desenvolvimento cognitivo equilibrado, e de uma equidade de oportunidades na aprendizagem é essencial que as estratégias de ensino planeadas e implementadas pelo professor vão ao encontro quer dos alunos com uma especialização cerebral à esquerda, quer à direita (Fox e Schirrmacher, 2012). É essencial que, na escola, sejam realizadas atividades capazes de ativar um processamento de informação nos dois – e entre os dois - hemisférios do cérebro humano. Em consonância, é também fundamental impulsionar todas as inteligências de cada aluno, fortalecendo as suas inteligências menos desenvolvidas a partir da exploração das mais fortes (Fox e Schirrmacher, 2012). Verifica-se que, nas artes (e através das artes), o professor encontra uma larga abrangência de possibilidades de promoção do desenvolvimento cognitivo de todos os alunos.

Acerca dos desafios cognitivos que o processo criativo implica, Eisner (2002:96) salienta o papel central que a resolução de problemas tem na aprendizagem, desde que estes sejam motivantes para o aluno e adequados às suas possibilidades de resolução. Assim, conforme Eisner (2002:96) explica, é fundamental que o grau de dificuldade do problema lançado ao aluno seja adequado à sua zona de desenvolvimento proximal: se for demasiado fácil ou excessivamente complexo não promoverá desenvolvimento cognitivo. Amabile (1996:90) salienta a importância de “fatores externos sociais e ambientais” na

criatividade. Assim, de acordo com esta autora, é a motivação intrínseca a que mais influencia o desempenho criativo, mas esses fatores externos podem ter (ou ser percebidos pelo indivíduo como tendo) um efeito controlador sobre o seu desempenho num dado momento, o que pode resultar numa diminuição da motivação intrínseca para a realização da tarefa e, por inerência, num decréscimo da criatividade. O desempenho criativo implica competências específicas que permitem ao sujeito efetivar produtos ou respostas superando os seus próprios produtos ou respostas anteriores, num certo domínio. No desempenho criativo as “competências criativas dominantes” – dependentes de um treino e de certos traços da personalidade - exigem, além de um nível de motivação adequado, a presença de competências cognitivas, percetivas e motoras, inatas e dependentes de educação formal e informal.

Eisner (2002) defende o papel das artes plásticas na educação, salientando, nomeadamente, as suas repercussões no desenvolvimento cognitivo dos alunos. A este propósito sublinha o desenvolvimento da perceção visual, da criatividade, da imaginação, da capacidade de iniciativa e da concentração. Mas vai mais além, e valoriza as competências implicadas na resolução de problemas de forma criativa, a flexibilidade, a tolerância à ambiguidade, e ainda competências implicadas na apreciação crítica.

A abordagem múltipla da criatividade, entre os vários fatores que definem o perfil de uma pessoa criativa, refere os complexos processos mentais envolvidas na resolução de um problema (ou, implicados numa tarefa), dos quais enfatizamos os processamentos de informação que têm um papel-chave na criatividade, tais como os mecanismos cognitivos que transferem ideias iniciais para um outro contexto diferente, visando gerar novas ideias correlacionadas com as iniciais. Trata-se, pois, de processos cognitivos de grande importância na produção da linguagem analógica e metafórica utilizada nas artes. Salientamos ainda os processos cognitivos inerentes ao pensamento divergente que permitem gerar ideias de forma fluente e flexível, a partir de uma mesma ideia inicial. Finalmente, enfatizamos os processos mentais que conduzem a uma tomada de decisão sobre quais as ideias novas verdadeiramente adequadas à resolução do problema (Lubart, 2007).

Os professores enfatizam as repercussões positivas das artes plásticas no desenvolvimento cognitivo. É salientada a importância do envolvimento em atividades plásticas no desenvolvimento criativo dos alunos, em geral e dos que apresentam NEE,

sendo que o trabalho de grupo é visto como mais favorável a um impulsionar da criatividade que o trabalho individual. Os docentes enfatizam o potencial das artes visuais para desenvolver a capacidade de concentração, sendo que a concentração é associada à motivação intrínseca manifestada relativamente à atividade artística. O incremento da concentração pelo recurso a estratégias de ensino no campo das artes é particularmente valorizado no que diz respeito aos alunos com NEE. No concernente a estes alunos, as estratégias apontadas são defendidas pelo favorecimento à memorização e apreensão dos conteúdos curriculares, em diferentes disciplinas. Na apreensão destes conteúdos, o recurso a atividades plásticas é visto como facilitador da aprendizagem no plano do concreto, o que é especialmente importante para os alunos que têm défices cognitivos. Na disciplina de EVT, são realçadas as metas do desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade estética, assim como a aprendizagem de técnicas e a aquisição de conhecimentos nos domínios da cultura e da história da arte.

Um dos principais critérios de qualidade na educação reside na promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Verifica-se que quer a criação de arte, quer a sua apreciação crítica envolvem complexos processos cognitivos (Eisner, 2002). Constata-se ainda que podem ser implementadas (com vantagem) estratégias de ensino com recurso às artes plásticas, para promover a aprendizagem no domínio de outras disciplinas (Eisner, 2002). Nesta perspetiva, as artes plásticas devem ser valorizadas pelo seu incremento ao desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, por favorecerem aprendizagens de sucesso. Considerando que o sucesso na aprendizagem é fundamental para a inclusão escolar, então poderemos concluir acerca da pertinência de proporcionar uma educação pela arte de qualidade, para todos os alunos, ou seja, evidencia-se a necessidade de uma valorização das artes plásticas no currículo escolar.

3.1.1.4. Importância no desenvolvimento emocional dos alunos

A arte tem uma importância fundamental enquanto meio de expressão de emoções, contribuindo para a libertação controlada e positiva, de emoções negativas. Aplica uma linguagem não-verbal, acessível a quase todas as crianças, o que favorece uma participação bem-sucedida e, conseqüentemente, contribui positivamente para que o aluno encontre satisfação pelo seu envolvimento na atividade. Neste sentido, as artes plásticas são de grande relevância na promoção do autoconceito e da autoestima, o que pode ter interesse na intervenção do professor em relação aos alunos com NEE.

As emoções influenciam os processos cognitivos implicados na criatividade. Assim, os estados emocionais influenciam a resposta cognitiva (produção de ideias), face ao estímulo percebido. As influências da emoção na criatividade são complexas, mas vários estudos revelaram que tanto os estados emocionais positivos como os negativos se repercutem na fluidez e originalidade das ideias produzidas, sendo que a emoção positiva se revela mais propiciadora de respostas criativas. De acordo com o “modelo de ressonância emocional”, verifica-se ainda uma influência que se desenvolve permanentemente, das emoções sobre os nossos processos mentais que tem um papel fulcral no desempenho criativo. Trata-se de processos mentais altamente complexos, envolvidos na criação de analogias “entre conceitos e/ou imagens”. Existem emoções com contornos próprios que fazem parte da experiência emocional vivida pelo sujeito. Estas emoções estão associadas aos conceitos e /ou imagens guardados na memória de trabalho. Quando um conceito e /ou imagem é ativado no decurso de uma tarefa, as emoções a ele associados são também ativadas desencadeando processamentos de informação “através da memória”, que geram associações entre o conceito original e outros a ele ligados por proximidade emocional (Lubart, 2007: 66-67).

Os professores defendem que as artes plásticas favorecem o desenvolvimento emocional do aluno por permitirem a expressão de emoções e sentimentos, mesmo num aspeto de exteriorização de tensões emocionais. Este potencial das artes plásticas é considerado como particularmente importante no referente aos alunos com NEE, pela sua maior fragilidade emocional. Santos (2013:472) refere que, no indivíduo que é portador de uma deficiência, associada à mesma, verifica-se que essa pessoa “tem a sua personalidade afetada em maior ou menor grau”. Os docentes consideram a necessidade que os alunos com NEE têm de ser valorizados, como compensação pela sua baixa autoestima e valorizam as potencialidades das artes visuais numa intervenção a este nível.

O desenvolvimento emocional dos alunos está ainda implicado na apreciação crítica de arte, uma das linhas de força da educação através da arte, na contemporaneidade. Assim, a leitura da obra de arte é influenciada por fatores intrínsecos ao trabalho artístico, mas também por fatores intrínsecos à pessoa que a aprecia, isto é, as suas características emocionais (além das intelectuais e sociais) irão refletir-se na resposta individual à arte (Day e Hurwitz, 2012).

Os professores defendem que os alunos com NEE revelam maior facilidade para desenvolver atividades no campo das artes plásticas que os seus pares, e comparativamente ao seu desempenho noutras áreas disciplinares. Na perspetiva dos docentes, esta constitui uma justificação para o recurso a estratégias de ensino neste âmbito, para responder às necessidades dos alunos que apresentam NEE.

O papel favorável das artes plásticas no concernente aos alunos que têm NEE, no plano emocional é ainda concebido no âmbito do seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais. Assim, é defendida a realização de atividades plásticas em contexto de trabalho de grupo. No respeitante aos alunos com NEE, estas atividades contribuem para ajudar na superação de dificuldades de interação social com os pares e com os professores, sendo valorizado o esforço partilhado para atingir objetivos comuns que são intrínsecos à própria tarefa plástica: partilha de ideias, comunicação, envolvimento na discussão de ideias.

Os professores defendem que é essencial preparar o aluno para tomar as suas próprias decisões no desenvolvimento da tarefa plástica (por oposição a procurar direcionamentos no professor). No caso dos alunos com NEE, os professores defendem que uma maior autonomia na feitura do trabalho plástico irá reverter para uma maior autonomia no seu desempenho nas outras áreas disciplinares, sendo que este facto se refletirá positivamente na sua motivação para aprender. Um outro aspeto evidenciado pelos docentes é o favorecimento do autocontrolo, pois o envolvimento do aluno em atividades plásticas permite contrariar a impulsividade.

De acordo com a teoria defendida por Damásio (2000) acerca dos fenómenos mentais, a emoção e a razão não estão em oposição, antes as emoções fazem parte integrante dos processos que envolvem a razão. Esta visão é confirmada por Eisner (2002), sendo que ela configura as orientações atuais no campo de educação através das artes. Este autor, preocupado em justificar a importância das artes no currículo escolar, sublinha a complexidade dos processos mentais envolvidos no ato criativo, seja na criação, seja na apreciação artística, assim como a importância das emoções transversais a esses processos cognitivos. Compreender que as artes plásticas não são meramente um processo e um produto da “sensibilidade subjetiva” é essencial no sentido do reconhecimento do direito que as artes plásticas têm, enquanto área disciplinar, a ocupar uma posição central no currículo (Best, 1996:33).

Do ponto de vista pedagógico, responder verdadeiramente à diversidade existente numa turma implica que sejam proporcionadas diferentes opções de aprendizagem. O planeamento e implementação das mesmas têm forçosamente que basear-se no conhecimento que o professor possui (e precisa de ir atualizando) sobre os seus alunos. No âmbito destas atividades, pode ser estabelecido um ambiente propício a uma aproximação e ao diálogo com os alunos, e entre pares, o que será muito importante, por exemplo, no caso de alunos com NEE que apresentem alguma dificuldade ao nível da interação social. O próprio sucesso do aluno com NEE, no desempenho criativo pode contribuir favoravelmente para uma integração deste no grupo, ou seja, para a criação de um sentido de pertença.

3.1.2. Prática das artes plásticas

3.1.2.1. Atividades propostas aos alunos/ estratégias

“Um programa equilibrado de Arte Educação” inclui os itens seguintes: leitura crítica de trabalhos de arte e produtos da cultura visual; leitura e escrita sobre arte; investigação de questões sobre arte (discussão em grupo, na sala de aula; pesquisa na biblioteca ou na internet); “análise de utilizações da arte na vida diária”; e realização das próprias criações artísticas (Day e Hurwitz, 2012:26).

A leitura ou apreciação crítica de arte exige a “aquisição de conhecimentos relacionados com o objeto, o artista, os materiais utilizados, o enquadramento histórico e estilístico, e o desenvolvimento de um sentido crítico”. Num momento inicial, a leitura de arte pode corresponder a uma “reação espontânea, intuitiva”(Day e Hurwitz, 2012:26), mas depois terá de haver um aprofundamento, num processo que se desenvolve a partir da descrição do trabalho artístico, seguindo-se uma fase de análise que permitirá chegar à sua interpretação. É desta forma que se atingirá a meta da crítica: compreender a obra de arte a partir da perspetiva do artista e ser capaz de fundamentar a própria opinião formada em relação a ela (Day e Hurwitz, 2012).

Alguns professores defendem uma prática que se concretiza, por um lado, em atividades de expressão plástica orientadas para a exploração de conceitos e técnicas plásticas e, por outro, em atividades focalizadas no conhecimento da obra de artistas plásticos

contemporâneos. No que concerne à expressão plástica, os docentes sublinham a importância de incentivar os alunos a uma resolução criativa de problemas, avançando para além de produções estereotipadas. Outros professores salientam a criação plástica no contexto de datas festivas. Em disciplinas como por exemplo a História e o Inglês, a prática das artes é valorizada na perspectiva de o aluno construir suportes à aprendizagem de conteúdos inerentes a essas disciplinas.

Verifica-se frequentemente que os empregadores se queixam da falta de articulação entre o que a escola ensina e as competências que o mercado de trabalho atualmente requiere (Carvalho, 2000). Em relação ao mundo laboral deparamo-nos com uma oferta já não de “emprego para toda a vida”, mas de “trabalhos” (Carvalho, 2000:23), com uma elevada exigência de qualificação e de flexibilidade, para responder de forma adaptada à mutabilidade e diversidade das situações-problema com que o colaborador se depara. Do ponto de vista do «colaborador», por um lado, assiste-se – muitas vezes - ao multiplicar de uma desumanização do trabalho, em prol de uma política empresarial centralmente orientada para a acumulação de lucros (Carvalho, 2000). Entre outras repercussões, esta situação é potencialmente geradora de desmotivação e de instabilidade nos projetos de vida das pessoas, ou seja, tem tendência a afetá-las emocionalmente. Por outro lado, estes contextos de mudança apelam para o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, isto é, para que cada um invista ativamente na sua própria formação, ao longo da vida (Carvalho, 2000), no sentido de ser capaz de responder com eficácia, e de forma crítica e criativamente adaptada, aos múltiplos desafios com que se depara.

Neste âmbito, o novo paradigma laboral faz emergir a necessidade de mudar a escola (Carvalho, 2000). Neste sentido, Santos (1999) citado por Carvalho (2000:27), propõe que a escola desenvolva “a capacidade de pensar, de criar, de iniciativa, de inovar, de flexibilidade”; o que é confirmado por Andrade (1999) citado por Carvalho (2000:27) que enfatiza a relevância de esta “desenvolver o talento e o espírito criativo dos seus alunos”. Na mesma orientação, enfatiza-se a importância de ensinar a “trabalhar em equipa” e a “comunicar” (Carvalho, 2000:28), o que pode ser concretizado, nomeadamente, pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares (Carvalho, 2000).

A mudança da escola a que nos aludimos deve ser construtora de pontes “entre os estudos e o trabalho” e preventiva “da exclusão escolar” (Santos, 1999 referido por

Carvalho (2000:29). Acreditamos no potencial das artes no currículo para permitir uma caminhada ao encontro das metas atrás enunciadas. Assim, defendemos a relevância de uma prática de artes plásticas motivante, edificadora da autoestima do aluno, capaz de o envolver responsabilmente no conhecer, no fazer e no saber ler criticamente arte. Evidenciamos o valor do estímulo à criatividade no âmbito das artes plásticas, ao longo da escolaridade, para todos, vocacionado para uma dignificação de todo o potencial de cada um, na escola, no trabalho e na vida.

3.1.2.2. Opinião dos professores sobre o interesse manifestado pelos alunos

Nenhum contexto de aprendizagem pode ser eficaz se não convocar o empenhamento do aluno. No referente às artes visuais, verifica-se que na criação plástica, a generalidade dos alunos manifesta interesse em participar. De um modo geral, este interesse é comum à maioria dos alunos, independentemente da idade e do género, e de apresentarem ou não NEE. Existem vários fatores que podem influenciar (positiva ou negativamente) a adesão dos alunos, isto é, a sua motivação para o envolvimento na tarefa. De entre estes, destacamos o facto de serem atividades criativas, que se destacam das realizadas no âmbito de outras disciplinas; a atitude do professor (que poderá, ou não, ser valorizadora do esforço aluno e da qualidade técnica e estética das suas produções); a oportunidade de explorar novos materiais; o facto da tarefa plástica em questão estar inserida em projetos mais amplos implicando outras formas de arte e/ou outras disciplinas.

Os docentes evidenciam o carácter motivante das atividades plásticas para os alunos, em geral, sendo que este radica no seu carácter lúdico e na oportunidade oferecida para a exploração de materiais e para uma expressão de forma criativa. A motivação dos alunos no âmbito da prática das artes plásticas é evidenciada no decorrer das aulas de EVT e também em outras disciplinas onde o professor aplica estratégias no domínio desta forma de artes.

O carácter motivante das experiências plásticas confere-lhe um estatuto de recurso pedagógico privilegiado, o que não deverá ser ignorado para os alunos, em geral, mas com particular ênfase, para aqueles que apresentam NEE: em consequência de determinados défices, por exemplo, motores, cognitivos e/ou emocionais pode haver uma desmotivação para aprender e, neste caso as artes plásticas poderão oferecer

oportunidades para um envolvimento ativo do aluno nas atividades desenvolvidas pela turma. As estratégias utilizadas durante o processo poderão exigir uma adaptação que atenda às características próprias do aluno, sendo que o processo criativo pode implicar que o professor apoie individualmente o aluno com NEE, para que se mantenha atento e vença os obstáculos com a necessária persistência, rumo ao sucesso.

No contexto de visitas de estudo a museus é visível o interesse dos alunos pela leitura da obra de arte. Será importante realçar que a manifestação de interesse surge mesmo no caso de alunos que pelo seu contexto sociocultural não se encontram familiarizados com a apreciação de arte.

3.1.2.3. Obstáculos à promoção de atividades plásticas

A escola, tradicionalmente, tem assumido como sua principal missão promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Eisner, 2002). Em consequência, tem-se verificado que, enquanto disciplinas como a matemática ou a língua materna são grandemente valorizadas no currículo, as artes são consideradas como pouco relevantes, e as atividades artísticas vistas “como mais emocionais do que reflexivas”, ou seja, com reduzida importância no favorecimento cognitivo (Eisner, 2002, xi). Paralelamente a esta conceção, verificam-se os efeitos de orientações políticas influenciadas por uma visão economicista, as quais têm conduzido a uma diminuição das verbas disponibilizadas para a educação. Assim, em consequência deste desinvestimento, evidencia-se uma carência mais ou menos acentuada de recursos, tais como a falta de adequação do espaço-sala às exigências da atividade plástica; a insuficiência de equipamentos (cavaletes, por exemplo) e de materiais plásticos (em qualidade e quantidade). A reutilização de objetos do dia-a-dia na criação do trabalho de arte pode ser uma via alternativa, mas nem sempre se adequa aos objetivos da tarefa e/ou aos interesses dos alunos. Ainda no plano material, é notória a escassez de recursos para a promoção de visitas de estudo (visitar museus, por exemplo), aspeto este que se evidencia particularmente em escolas situadas em meios sociais economicamente carenciados.

Durante o processo criativo, os alunos precisam de receber orientações do professor, nomeadamente quanto à aplicação de técnicas; simultaneamente, os alunos com NEE podem precisar de um apoio mais individualizado - mesmo de um acompanhamento passo-a-passo - que contribua para que se mantenham atentos e empenhados, a fim de

conseguirem resolver os problemas com que se deparam, de forma criativa e com a persistência e confiança necessárias. Neste sentido, a existência de um número muito elevado de alunos numa turma pode constituir um obstáculo à promoção de uma educação pela arte de qualidade, para todos. Outra barreira poderá ser a falta de conhecimentos do professor, no plano teórico e prático, que permitam fundamentar cientificamente o papel das artes na educação, e dar suporte ao desenvolvimento de atividades neste campo.

Os professores referem que se deparam com alguns obstáculos à implementação de atividades plásticas e explicam que se confrontam com dificuldades, nomeadamente ao nível da carência de um espaço físico adequado, assim como dos recursos materiais necessários. Outro fator apontado tem a ver com a insuficiência de tempo para a planificação e implementação destas atividades. No caso dos alunos com NEE, a indisponibilidade em termos de tempo é vista como consequência de orientações pedagógicas que impõem que seja dada prioridade ao apoio aos alunos dentro das outras áreas do currículo. Outro fator que é também apontado diz respeito ao facto de o professor não possuir os conhecimentos que lhe permitam dinamizar atividades plásticas. No concernente aos alunos com NEE, os docentes especificam que o seu envolvimento nas artes visuais (na criação plástica) é valorizado principalmente para os alunos com défices mais profundos, sendo porém mais secundarizadas para os alunos que apresentam défices mais ligeiros. Em relação a estes últimos, os professores explicam que a priorização da necessidade de apoio na aprendizagem de conteúdos de outras áreas disciplinares cria um obstáculo à promoção das artes plásticas.

Os docentes revelam que a nível da disciplina de EVT, os alunos apresentam dificuldades na criação plástica, evidenciando um inadequado desenvolvimento de competências técnicas específicas, assim como dificuldades na expressividade criativa e também ao nível da autonomia. Esta situação é atribuída a uma insuficiência de oportunidades de manipulação de materiais plásticos, anteriormente verificada no percurso escolar dos alunos.

3.1.2.4. Promoção da interdisciplinaridade

Na atualidade, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares é uma das estratégias consideradas relevantes na renovação da escola, face à necessidade de favorecer a

inclusão escolar e de capacitar os alunos para a aplicação de conhecimentos e resolução de problemas, no trabalho (Carvalho, 2000).

A interdisciplinaridade através das artes fornece oportunidades aos alunos, “para resolverem problemas e estabelecerem conexões significativas entre diferentes formas de arte”, ou transversalmente entre diferentes disciplinas, permitindo a “compreensão de conceitos essenciais que transcendem as disciplinas individualmente” (The Consortium of National Arts Education Associations, 2002:3). A pertinência da interdisciplinaridade além de se tornar evidente no incentivo à aprendizagem que dela resulta, é ainda visível no favorecimento à comunicação e ao trabalho em grupo, que estão implicados nas atividades.

Os docentes atribuem grande relevância à interdisciplinaridade envolvendo as artes e diferentes disciplinas do currículo; a este nível é enfatizado o potencial das artes plásticas para favorecer a aprendizagem no plano do concreto, e também para estabelecer conexões entre as disciplinas, isto é, numa promoção de desenvolvimento de competências transversais. Estes projetos são valorizados de modo particular no concernente aos alunos que têm NEE. É ainda referida a realização de projetos interdisciplinares envolvendo as artes visuais, musicais e performativas. Neste último caso, a meta a atingir situa-se centralmente em trabalhar aspetos sócio emocionais.

Um dos aspetos que os professores salientam como essenciais à promoção da interdisciplinaridade através das artes plásticas, envolvendo várias disciplinas é o de que estes projetos só podem acontecer na condição de haver um acordo entre os professores implicados. Esta afirmação de algum modo remete para a existência de obstáculos à realização de projetos que exigem um trabalho colaborativo de professores, em todas as fases (do planeamento à avaliação). Um desses obstáculos tem a ver com o tempo disponível para todos se puderem reunir e com a insuficiência de recursos materiais. Outro obstáculo poderá estar ligado a um hábito mais ou menos enraizado de trabalhar isoladamente.

Os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar devem implicar, sempre que possível, todos os alunos das turmas envolvidas. Considerando que as atividades plásticas são favoráveis à participação de todos os alunos, então poderemos concluir acerca das vantagens educativas da promoção da interdisciplinaridade através das artes visuais,

incrementando a participação dos alunos com NEE em colaboração com os seus pares, o que contribui verdadeiramente para o desenvolvimento de competências, favorecendo a inclusão.

3.1.2.5. Necessidade de adaptações curriculares

Em relação aos alunos com NEE, o Decreto-Lei n.º 3 de 2008 estabelece que no programa educativo individual do aluno (PEI) sejam definidas as medidas educativas a implementar, de acordo com as características e necessidades específicas do aluno. Entre estas medidas o documento atrás mencionado apresenta o apoio pedagógico individual, a aplicação de adequações curriculares e de adequações no processo avaliativo. Neste âmbito, o currículo específico individual (CEI) surge como uma medida educativa a ser implementada apenas quando as características e necessidades educativas do aluno implicarem alterações significativas do currículo, com substituição das “competências definidas para cada nível de educação e ensino” (Dec. Lei 3/2008 in Ministério da Educação, 2011:42), e a introdução de objetivos orientados para a autonomia do aluno e preparação da sua integração na vida, em diferentes contextos.

Na disciplina de EVT, os professores referem que os alunos com NEE, geralmente, não têm dificuldade em atingir os objetivos curriculares. Assim, defendem que não há necessidade de fazer adequações ao nível da atividade plástica, mas que pode ser necessário que o professor da disciplina dê apoio individualizado ao aluno, durante o desenvolvimento da atividade. Em disciplinas em que o docente recorre a estratégias no âmbito das artes visuais para favorecer a aprendizagem, pode verificar-se que os próprios alunos realizam a construção de suportes à aprendizagem. No referente aos alunos com NEE, por vezes, os professores recorrem a adequações na atividade (introdução de objetivos intermédios), para que todos os alunos possam participar.

Na educação através das artes visuais é fundamental que as atividades propostas aos alunos com NEE (e a todos) sejam apropriadas às suas diferentes características e necessidades. Um apoio personalizado ao longo da atividade deve partir de uma aceitação do aluno tal como ele é, e respeitar o seu próprio ritmo de aprendizagem. O professor deve orientá-lo com paciência, para que o aluno fortaleça a sua autoconfiança, sendo que esta atitude é essencial para que ele se envolva perseverantemente na tarefa (Day e Hurwitz, 2012).

3.1.2.6. Avaliação das criações plásticas dos alunos

De acordo com o Dec. Lei 3/2008, poderão ser aplicadas medidas de adequação no processo de avaliação que dizem respeito, nomeadamente, a alterações do modelo de prova, dos instrumentos a utilizar na avaliação das aprendizagens e, ainda, das condições em que o aluno é avaliado, por exemplo, quanto à duração da avaliação e aos meios utilizados para a comunicação.

Os professores de EVT avaliam as criações plásticas dos alunos procurando uma não interferência do seu gosto pessoal. A avaliação decorre em dois planos: o do produto final e o do processo. A avaliação do produto final considera o trabalho plástico como um todo, não se fixando num ou noutro aspeto em particular. Os docentes declaram que os critérios utilizados têm a ver com o nível de desenvolvimento gráfico, a adequação da representação visual à mensagem a transmitir, a aplicação de técnicas e a criatividade. Os professores referem a dificuldade que experimentam na avaliação da criatividade.

É importante ter em consideração o processo para avaliar o trabalho de uma forma mais justa. A avaliação do processo deve contemplar o empenhamento e a concentração do aluno ao longo do seu desempenho. No referente aos alunos com NEE, os professores defendem uma avaliação com um nível de exigência diferente do definido para os alunos em geral, considerando os seus défices.

Durante a realização da atividade pode ser avaliada a forma como o aluno está envolvido, se assume correr riscos, o modo como resolve problemas, se ele se questiona e considera novas possibilidades. Em síntese, existem diferentes aspetos reveladores dos caminhos que o aluno percorre no decurso do seu trabalho, os quais permitem ao professor fazer uma avaliação do processo, e não apenas do resultado final (Eisner, 2002).

O trabalho artístico dos alunos pode ser avaliado qualitativamente de acordo com os critérios seguintes: 1) a sua qualidade técnica, sendo que esta tem a ver um correto e adequado uso de materiais e técnicas, tendo em vista as intenções expressivas do trabalho; 2) a sua criatividade, a qual deve estar patente no uso original “de uma ideia ou de processo”, na elaboração de uma resposta imaginativa às intenções expressivas da

atividade; 3) o seu “poder expressivo” ou “impacto estético”, sendo que este efeito está dependente do modo como as “formas foram compostas e tecnicamente manejadas”. Estes três critérios correspondem a uma orientação geral de avaliação, a partir de aspetos observáveis no trabalho (Eisner, 2002: 183-184).

3.1.2.7. Exposição das criações plásticas

Uma exposição de trabalhos plásticos deve incluir sempre material explicativo que permita aos visitantes (outros professores, alunos, diretores e pais) tomarem conhecimento sobre “o que foi ensinado e aprendido pelos alunos” de determinada turma. Este material explicativo deve versar “conceitos, competências e instruções que os alunos receberam”, assim como “imagens estudadas”, o qual é exposto juntamente com os trabalhos por eles realizados (Day e Hurwitz, 2012:292-293).

As visitas aos museus têm uma importância fundamental na educação artística e estética dos alunos. O contacto com as obras em contexto de sala de aula permite estabelecer uma familiaridade com as mesmas, o que se evidencia na alegria manifestada ao reencontrá-las no espaço do museu. No entanto, para que a visita ao museu ofereça mais do que uma livre observação das obras, devem decorrer atividades preparatórias na escola, permitindo aos alunos saberem antecipadamente o que deve ser observado (Fróis, 2000).

Alguns docentes referem a organização de visitas de estudo a museus, enfatizando a sua relevância assim como a de, posteriormente, ser explorado na aula o que visto. Os professores realçam também a importância da organização de exposições dos trabalhos dos alunos, permitindo a todos os alunos, professores e Direção, assim como aos pais e comunidade, em geral conhecerem o trabalho plástico desenvolvido pela turma. Os docentes salientam que as exposições das criações plásticas contribuem para a valorização das mesmas pelos seus autores e respetivos pais. Esta vantagem é enfatizada particularmente no respeitante aos alunos que têm NEE: estes eventos constituem oportunidades para uma maior aproximação dos pais à escola, com repercussões positivas na própria família.

3.1.2.8. Motivação para as artes plásticas

A motivação tem a ver com as razões internas e externas ao indivíduo que impulsionam o seu envolvimento numa tarefa específica e também com a sua atitude face ao cumprimento da mesma (Lubart, 2007). A revisão de literatura refere a implicação de dois tipos de motivação na criatividade: a motivação intrínseca e a extrínseca. Na motivação intrínseca a força motriz que impulsiona o indivíduo encontra-se na própria tarefa, isto é, o indivíduo envolve-se porque cumprir a tarefa é para ele uma fonte de satisfação. Na motivação extrínseca a implicação na tarefa é gerada por fatores externos que têm um papel de recompensa. A motivação intrínseca – gerada no contexto de uma avaliação positiva que o indivíduo faz da correspondência da tarefa aos seus interesses e preferências – é favorável ao desempenho criativo (Amabile, 1996). A motivação intrínseca é potencialmente mais favorável à criatividade que a extrínseca, mas também esta pode conduzir a desempenhos criativos. Para que a criatividade seja elevada é importante que associada à motivação exista também a concentração na tarefa (Lubart, 2007).

Os docentes salientam a importância de os pais, desde os primeiros anos da infância, darem oportunidades aos filhos de explorarem materiais e se envolverem em tarefas plásticas, motivando-os para a prática destas atividades e, juntamente com ela, para que sejam incrementadas competências no domínio das artes visuais. Os professores devem ter uma atitude de incentivo quando um aluno manifesta alguma recusa à criação plástica: o professor deve, pacientemente, tentar que ele avance no processo criativo, ganhe autoconfiança e desenvolva interesse pela realização destas atividades. Neste mesmo sentido - o de procurar motivar para um desempenho criativo - os professores defendem a importância de «combater» as imagens estereotipadas que surgem nas representações figurativas dos alunos; a estratégia utilizada consiste em recorrer a ilustrações várias, incluindo reproduções de obras de artistas conceituados, como recurso para a exploração com os alunos, de diferentes formas de representar o mundo.

Todas as crianças são criativas à nascença, mas a criatividade – enquanto potencial e habilidade – requiere determinadas condições ambientais e prática. Sem oportunidades para se exercitar, a criatividade fica inativa. As condições ambientais podem, no entanto, atuar de forma favorável, ou retardar o desenvolvimento criativo (Fox e Schirrmacher, 2012). Deste modo, é fundamental que os pais correspondam à necessidade que a criança tem de experienciar uma variedade de situações, explorar o mundo que a cerca, observá-lo atentamente, apreendê-lo através de diferentes sentidos, descobrir o outro e a

si mesma. Isto contribuirá favoravelmente para que ela, progressivamente, interiorize todo um repertório de ideias, sensações e emoções, o qual irá nutrir as suas produções criativas. Considerando a meta do desenvolvimento da criatividade, é essencial que os pais ofereçam oportunidades para a criança se exprimir criativamente, sem imposições exteriores e respeitando o seu processo evolutivo nesta área.

3.1.2.9. Importância de uma prática sistemática e de qualidade

Os professores defendem que uma prática promovida com regularidade e segundo padrões de exigência técnica favorece o desenvolvimento dos alunos.

O envolvimento em atividades artísticas, no contexto de práticas de qualidade sistematicamente desenvolvidas, é motivante para muitos alunos e, em consequência, muitos deles podem interessar-se em frequentar a escola com mais regularidade (Day e Hurwitz, 2012). Este aspeto é da máxima relevância face à necessidade de combater o insucesso e o abandono escolar.

O ensino no universo das artes plásticas - considerando a diversidade de características e necessidades educativas dos alunos e a abrangência de conteúdos a serem tratados - exige (e possibilita) o recurso a uma amplitude de métodos e de estratégias. Os métodos e estratégias terão de ser vocacionados para determinados objetivos, tais como desenvolver competências específicas e ensinar técnicas e procedimentos; proporcionar conhecimentos teóricos no campo das artes visuais (nomeadamente da história da arte); desenvolver uma atitude crítica face ao trabalho plástico, exercitar uma resolução criativa de problemas, entre outros (Day e Hurwitz, 2012).

Atualmente são defendidos três tipos de abordagem no ensino das artes plásticas: uma abordagem diretiva, objetivada para a transmissão de conhecimentos técnicos e ensino de procedimentos e de competências específicas; uma abordagem “socrática”, caracterizada pelo recurso ao questionamento orientado, nomeadamente, para a apresentação de noções de ordem estética, entre outros conhecimentos teóricos, assim como para a análise e interpretação de obras de arte; e uma abordagem vocacionada para a descoberta, utilizada quando o professor pretende que os alunos se envolvam em atividades plásticas de carácter aberto, embrenhando-se na especulação e na resolução de problemas. Além da adequação dos métodos aos objetivos, é essencial que o

professor transmita com clareza, em cada situação, quais os objetivos que os alunos precisam ter presente ao longo da atividade e, sobretudo, as apresentações devem ser sempre acompanhadas pela criação de um ambiente educativo motivador, potenciador de um envolvimento entusiástico dos aprendentes (Day e Hurwitz, 2012).

Uma prática de artes plásticas de qualidade é moldada pela adequação da metodologia aplicada, mas é também fortemente condicionada pela atitude do professor no contexto da relação pedagógica. Esta atitude é globalmente caracterizada por uma disponibilidade para apoiar **individualmente** cada um e **todos** os alunos, sem exceção, o que implica, designadamente, uma aceitação do aluno tal como ele é, independentemente de ter ou não NEE; o respeito pelo aluno e suas produções; uma apreciação do esforço que o aluno despende na tarefa.

A gama de respostas diversificadas oferecidas ao aluno com NEE (adaptadas às suas características e necessidades específicas) subentende uma otimização do seu potencial. O professor deve criar um ambiente calmo, empenhando-se atentamente em manter uma proximidade com cada aluno e em ajudá-lo a permanecer concentrado na tarefa. Assim, é importante ajudar cada um a manter-se focalizado nas intenções do seu trabalho plástico e facultar esclarecimentos sobre técnicas antecipadamente ensinadas. Nesta aproximação deve também fazer uso de elogios, reforçando os alunos pelo seu esforço, e encorajar o seu progresso.

No respeitante aos alunos com défice cognitivo impõe-se uma atenção paciente, não apressar o aluno, mas ter em consideração a sua necessidade de um período de tempo mais longo para a realização da tarefa. Impõe-se ainda, a aplicação de um ensino passo-a-passo, com demonstração dos procedimentos acompanhada de instruções simples, repetidas várias vezes, e a introdução de objetivos intermédios na execução da atividade. Todos estes fatores contribuirão favoravelmente para que o aluno com défice cognitivo consiga obter resultados que o satisfaçam, isto é, que o façam sentir-se valorizado (Day e Hurwitz, 2012). Estes alunos podem participar "em todo o tipo de atividades artísticas", incluindo as que se situam no domínio da leitura crítica de arte, desde que as atividades sejam adequadas às suas características específicas (Day e Hurwitz, 2012:74).

As atividades plásticas podem facilmente ser adaptadas de forma a poderem ser usufruídas pelos alunos com NEE, incluindo os que têm défices cognitivos (Day e Hurwitz, 2012) ou ao nível da motricidade grossa ou fina (Fox e Schirmarcher, 2012).

3.1.2.10. Desvalorização da área das artes plásticas no currículo

Na perspetiva dos professores, verifica-se que as artes visuais ocupam um lugar pouco relevante no currículo, o que resulta de uma desvalorização oficial do papel das artes na educação.

A desvalorização das artes no currículo escolar pode ser perspetivada na ótica de políticas educativas nitidamente influenciadas por orientações de cariz economicista, sendo que conduzem a um desinvestimento na educação, em geral. Este desinvestimento retira meios à escola para efetivar práticas que se pretendem inclusivas, quando internacionalmente vários países, incluindo Portugal, assumiram o compromisso de tomarem medidas favoráveis à implementação de práticas educativas promotoras de inclusão escolar. Neste palco onde atuam contradições e se avultam interesses económicos, verificam-se os efeitos na educação pela arte de cortes orçamentais - como se verificou, por exemplo, nos Estados Unidos da América (Oliveira, 2000) - e simultaneamente, o apelo a um investimento educativo na “criatividade e inovação”. Este apelo surge, nomeadamente, na sequência de conclusões de estudo realizado “em 2008”, por uma comissão que integrava governadores, empresários de prestígio e diretores de escolas, entre outros (New Commission on the Skills of the American Workforce), estudo esse que foi realizado para o National Center on Education and the Economy, “com base nos dados de emprego do U.S. Department of Labor” Assim, a “criatividade e inovação”, entre outras competências defendidas como necessárias ao mercado de trabalho, foram especificamente salientadas pela sua imprescindibilidade para garantir a manutenção de uma força laboral com vantagem competitiva (Ruppert, 2010:1). Deste modo, em termos educativos, foi exaltada a importância de “assegurar a todos os alunos... os benefícios académicos e sociais da aprendizagem nas e através das artes” (Ruppert, 2010:3), visando benefícios para os cidadãos, e para a economia.

3.1.2.11. Desenvolvimento da motricidade fina

Os professores defendem que o desenvolvimento grafo-motor inerente à prática das artes plásticas repercute-se favoravelmente na escrita. A relevância deste aspeto é salientada pelos docentes, principalmente no que diz respeito aos alunos com NEE, devido à necessidade existente de colmatar dificuldades a nível grafo-motor, o que irá refletir num melhoramento da sua caligrafia.

As artes plásticas permitem o desenvolvimento e apuramento de competências de motricidade grossa e também de motricidade fina, através do envolvimento da criança em atividades manipulativas, sendo que primeiro são aperfeiçoadas as competências de motricidade grossa e só depois as de motricidade fina. Assim, primeiramente, a criança irá realizar movimentos amplos implicando todo o braço e a parte superior do tronco, ao pintar com pincéis grossos de cabo comprido. Na sequência da maturação próximo-distal e de oportunidades para a prática de atividades deste tipo, tornar-se-á capaz de realizar movimentos precisos com elevada exigência de controlo motor, permitindo-lhe pintar com pincéis fininhos de cabo curto, e – mais tarde – manipular adequadamente o lápis para escrever. O envolvimento da criança em atividades manipulativas promove, simultaneamente, o desenvolvimento da “coordenação olho-mão e da acuidade visual”, nomeadamente, através de tarefas que implicam cortar papéis com uma tesoura (Fox e Schirrmacher, 2012:69).

3.1.3. Inclusão escolar

3.1.3.1. Conceção de inclusão escolar

Tradicionalmente, a escola tende a conectar a qualidade em educação com um ideal de turma homogénea no referente às suas características, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem. Esta conceção encontra-se claramente desfasada da realidade atual da escola, ou melhor, se em épocas anteriores não a espelhava, neste momento é flagrante o seu desfasamento (Rodrigues, 2003). A intensificação dos movimentos migratórios, num contexto de globalidade e o avançar da escolaridade obrigatória estarão entre os fatores que conduziram a uma ampla diversificação do seu público-alvo – os alunos, perante o grande objetivo (e desafio) da escola, que é o de proporcionar respostas educativas adequadas a cada um e a todos os alunos, incluindo no sistema regular de ensino – sempre que possível – os alunos com NEE (Declaração de Salamanca, 1994).

De um modo geral, as concepções de inclusão escolar dos professores estão interligadas com as suas práticas (independentemente de estas serem mais ou menos inclusivas), centram-se em torno da necessidade de acolher todos os alunos, mas, muitas vezes, com destaque para a resposta educativa aos alunos com NEE. Neste sentido, as percepções dos docentes sobre inclusão escolar revelam principalmente as dificuldades com que se deparam na sala de aula, para operacionalizarem uma resposta inclusiva às necessidades educativas especiais de alguns alunos. Entre as situações percebidas como obstáculo destacamos: as carências a nível técnico; as dificuldades sentidas na gestão disciplinar de turmas constituídas por alunos de meios muito carenciadas a nível socioeconómico; a ausência de apoio ao professor, a qual constitui o elemento que mais influencia o agir do professor (face à necessidade de dar resposta às necessidades dos outros alunos, na turma).

O sentimento de impotência que os professores experimentam face aos obstáculos com que se deparam, leva-os mesmo a considerar a inclusão como inexequível. Se, por um lado, as concepções dos docentes evidenciam a sua preocupação em implementar práticas pedagógicas inclusivas, por outro lado não contemplam um conhecimento acerca dos papéis de cada um dos vários intervenientes no processo educativo do aluno com NEE, necessárias a tornar efetiva a sua inclusão, resultando daí uma espécie de confusão concetual. Neste sentido, as percepções dos professores sobre inclusão escolar situam-se mais num “campo de debate” que num plano de aceitação como “desígnio inquestionável e inevitável” da escola (Rodrigues, 2003:91). A imprescindibilidade de perseguir a meta da inclusão não pode de modo nenhum ignorar a necessidade de alocação de recursos (humanos, materiais) ou da vigência de orientações políticas que deem voz ativa à inclusão, na realidade de cada escola.

Os posicionamentos enunciados pelos docentes sobre as suas práticas pedagógicas permitem entrever que a inclusão escolar é mais fortemente condicionada por preconceitos individuais, do que por normas ou regras de funcionamento organizacionais.

3.1.3.2. Estratégias para a inclusão escolar

Os professores - pelo seu papel central no processo de ensino - têm um papel fundamental a desempenhar no sentido da implementação de estratégias de ensino efetivamente promotoras de aprendizagem, isto é, que contemplem a diversidade

presente em cada turma. Os docentes referiram que as estratégias que implementam (num sentido de promover a inclusão) têm a ver com o apoio individualizado aos alunos com NEE, em sala de aula, e com atividades diferenciadas que são proporcionadas a estes alunos. Além disso, é evidenciada uma interação (intencionalmente desenhada) entre o professor e os alunos com NEE, baseada numa conceção da importância de falar com o aluno e ouvi-lo, com o mesmo respeito que se dedica aos seus pares. Este posicionamento manifesta a consciência de que o traçar de respostas inclusivas implica ações em dois planos: no plano sócio emocional (interações professor-aluno e, também aluno-aluno) e no plano da ação mais estritamente pedagógica (contexto das situações de ensino-aprendizagem). Os professores defendem que, relativamente ao aluno com NEE, é importante não haver uma perspetiva reducionista sobre o que o aluno consegue aprender. Isto é fundamental para não se correr o risco de limitar o aluno com NEE, em termos cognitivos, e também para não o diferenciar dos seus pares.

A diferenciação pedagógica enquanto modelo de resposta à diversidade existente em cada turma não corresponde a uma estratégia, mas, sim, à criação e recriação de um ambiente educativo em sala de aula, através do planeamento e implementação de diferentes experiências de aprendizagem, contemplando as “diferenças de nível de preparação, interesses e necessidades educativas dos alunos” (Tomlinson, 2008:20).

3.1.3.3. Desenvolvimento de atividades em grupo

Considerando a responsabilidade dos professores na orientação do processo de ensino-aprendizagem, pode afirmar-se que a sua ação pedagógica é um dos fatores-chave na construção de uma escola inclusiva. A eficácia do ensino, em determinados momentos pode exigir oportunidades de partilha em contexto de grupo.

O desenvolvimento de atividades em grupo envolve interações entre os pares com objetivos específicos, potenciando a aprendizagem e, simultaneamente, o desenvolvimento integrado da personalidade do aluno. Um dos contributos do trabalho em grupo é um aumento da sua coesão, com o correspondente sentido de pertença que nasce da integração no mesmo. O desenvolvimento de atividades em grupo deve ser valorizado no caminho para a inclusão, considerando que, no que se refere aos alunos com NEE, estes frequentemente revelam um baixo autoconceito e dificuldades de integração no grupo. Assim, os professores defendem que poderá existir dificuldade na

aceitação do aluno com NEE pelos seus pares, mas também pode ser o aluno com NEE que opõe resistência à interação com os outros.

3.1.3.4. As artes plásticas como incentivo à inclusão escolar

A inclusão é uma meta que se impõe no sentido de uma aproximação, cada vez maior, a um modelo de escola com respostas educativas realmente equitativas e eficazes para todos, abraçando as diversas capacidades e necessidades dos alunos. Caminhar para essa meta é abrir caminho para o sucesso na aprendizagem, preparando, assim os alunos – todos eles – para encontrarem o seu lugar no mundo do trabalho, e na vida.

As artes plásticas, em sala de aula, permitem criar um espaço-tempo de encontro entre o professor e o aluno, e entre pares; este facto é evidenciado independentemente de o aluno ter ou não NEE. Nesse espaço-tempo nascem frutuosas oportunidades de comunicação assim como de auto e hétero conhecimento. O processo de criação artística (tanto ou mais do que o próprio produto) permite uma oportunidade para conhecer a personalidade do aluno, sendo que há características desta que apenas neste contexto se tornam evidentes. Neste sentido, afirmamos que as artes visuais, na escola criam um espaço de convergência potencialmente inclusivo de particular relevância, principalmente quando na turma existem alunos com limitações à expressão através das linguagens tradicionais da escola. Outro aspeto que realça o valor das artes plásticas na promoção de inclusão escolar, tem a ver com o carácter motivante da experiência artística, seja no plano do fazer arte, seja no plano do contacto com a obra de arte de artistas consagrados, através de visitas guiadas a museus.

Considerando a motivação para a prática das artes plásticas que muitos alunos manifestam (os alunos, em geral e aqueles que têm NEE), os professores defendem que as artes plásticas têm um papel privilegiado como incentivo à inclusão. Esta perspetiva baseia-se na conceção de que o desenvolvimento de atividades plásticas apela notoriamente à participação de todos os alunos, criando espaços propícios à mesma para os que apresentam NEE. Ao justificarem o papel das artes visuais na inclusão, os docentes enfatizam o contributo do recurso ao figurativo na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. As aprendizagens bem-sucedidas que as artes plásticas favorecem, e a maior participação do aluno que impulsionam constituem, de acordo com os

professores, modalidades nas quais a relevância das artes plásticas na inclusão claramente é manifesta.

Verifica-se que os professores atribuem relevância às artes visuais para todos os alunos, mas simultaneamente enfatizam as vantagens da prática de atividades plásticas de forma mais acentuada no referente aos alunos com NEE, o que a revisão de literatura não confirma. Assim, o modelo compreensivo de educação pela arte atualmente defendido, encontram-se direcionado para responder adequadamente às características e necessidades diversas de todos os alunos, considerando que as atividades plásticas permitem uma participação bem-sucedida a quase todos os alunos com NEE, nos diferentes tipos de atividades desenvolvidos.

De acordo com os professores, as atividades plásticas realizadas consistem, por um lado, na feitura de arte; aquisição de conhecimentos no campo das artes visuais; exposição do trabalho plástico; e visitas a espaços museológicos, todas elas no contexto da disciplina de EVT. Por outro lado, devem ser consideradas as atividades realizadas no contexto do recurso às artes visuais para implementar estratégias de ensino (em outras disciplinas), as quais podem incluir a realização de tarefas plásticas pelos alunos. Considerando a carência de recursos da escola, entre outros fatores, predominam as atividades desenvolvidas no espaço-escola, e especificamente a realização do trabalho plástico. No entanto, a revisão de literatura revela que, dentro um programa compreensivo de educação pela arte deve haver lugar para a leitura crítica de trabalhos de arte e produtos da cultura visual; a leitura e escrita sobre arte; a investigação de questões sobre arte e realização das próprias criações artísticas. A ampla gama de atividades que integram a educação pela arte, na atualidade advém designadamente da necessidade de promover um desenvolvimento integrado e equilibrado de competências através das artes e nas artes para todos, sem excluir os alunos com NEE, antes implicando-os, sempre que possível, em todas elas.

Os docentes defendem que as artes têm repercussões positivas no desenvolvimento cognitivo, ressaltando o seu papel no incremento à concentração, à imaginação à criatividade. A revisão de literatura confirma o envolvimento da concentração e da imaginação nos processos mentais envolvidos na resolução criativa de problemas. Assim, constata-se que a criação de arte e a apreciação (ou leitura crítica) de arte, ambas envolvem complexos processos cognitivos. Entre os processos mentais subjacentes à

resolução de problemas (ou à tarefa) destacam-se, designadamente, aqueles que permitem identificar, definir e redefinir o problema; gerar novas ideias em correlação com as iniciais; gerar ideias de modo fluente e flexível; e seleccionar, de entre uma diversidade de ideias inovadoras, qual (ou quais) respondem de forma mais adaptada ao problema.

No correspondente ao desenvolvimento emocional, os professores valorizam o contributo das artes plásticas para o autoconhecimento e para ajudar a conhecer o outro. Além disso, enfatizam o seu papel na aprendizagem de regras de sala de aula e do respeito pelo outro. A revisão de literatura confirma estas perspetivas: uma prática de artes plásticas de qualidade e implementada com regularidade concede oportunidade ao aluno para descobrir as suas próprias competências e as dos seus pares, num espaço-tempo propício à valorização de cada um e de todos. O contexto da prática das atividades plásticas é potencialmente favorável para o docente procurar uma aproximação afetiva relativamente a cada aluno, para conhecê-lo e apoiá-lo individualmente no decurso da atividade. Atividades como, por exemplo, a leitura crítica de trabalhos de arte podem ser realizados em pequeno grupo ou envolvendo toda a turma, promovem competências sociais incluindo o saber ouvir o outro; cumprir regras; saber respeitar o espaço de trabalho dos outros e as suas produções; aprender a trabalhar em equipa.

Os professores enfatizam a importância da realização das atividades plásticas em contexto de trabalho de grupo (face ao trabalho individualizado), particularmente no que se refere aos alunos que têm NEE, a fim de ajudá-los a superar dificuldades de interação e de comunicação com os pares e com o professor. Esta vantagem é confirmada na revisão de literatura, mas no que concerne a todos os alunos em geral. Constatase que os ganhos a nível emocional advindos da prática das artes visuais são abordados, essencialmente, no contexto dos processos cognitivos de que fazem parte integrante, sendo que é ressaltada a influência da emoção nos complexos mecanismos cognitivos que integram o desempenho criativo. Assim, as emoções estão entre os fatores que têm um papel primordial na criatividade, ou seja, estão fortemente implicados no fazer arte e ainda, na leitura criativa do trabalho plástico ou da obra de arte.

Os docentes salientam o potencial das artes visuais para apelar à motivação dos alunos e justificam-no na perspetiva do carácter lúdico, exploração de materiais e expressividade criativa inerentes à feitura de arte. Apesar de a revisão de literatura defender a importância fundamental da motivação na criatividade, não a reduz à realização do

trabalho plástico, antes sublinha a implicação da motivação nas atividades plásticas focalizadas no conhecer arte e também na apreciação crítica da obra de arte.

Outro aspeto evidenciado pelos docentes é a oportunidade que as artes visuais oferecem para a expressão de emoções, concedendo uma «libertação» de emoções negativas. Este potencial das artes plásticas é ressaltado particularmente no referente aos alunos com NEE, pela sua maior fragilidade emocional. A revisão de literatura sublinha este potencial das atividades plásticas e que ele permite responder adequadamente, às características e necessidades específicas dos alunos com NEE, a nível emocional, associadas à situação de doença ou de deficiência. Os docentes apontam também para o favorecimento do autocontrolo na sequência da implicação do aluno em atividades plásticas, a qual permite contrariar a sua impulsividade, mas a revisão de literatura não o confirma.

Os docentes valorizam o incremento da motricidade através das artes, o que é claramente realçado pelos autores de referência.

O desenvolvimento de competências através das artes implica uma prática de qualidade efetivada com regularidade, o que pode constituir um incentivo, para muitos alunos, a uma frequência assídua e motivada às aulas. Esta perspetiva, defendida pelos professores e reforçada na revisão de literatura, exige o seguimento de diferentes métodos de ensino, adaptados às exigências específicas da atividade plástica e às características e necessidades diversas dos alunos. Assim, o modelo compreensivo de educação pela arte pressupõe o apoio individualizado do professor a todos os alunos, ao longo da realização do trabalho plástico, sendo que este apoio assume contornos específicos no caso dos alunos com NEE; relativamente a estes últimos é defendida a eventual utilização de dispositivos adaptados e a realização de adequações na atividade. Os docentes consideram a relevância do apoio ao aluno com NEE e a eventual utilização de adaptações ao nível da atividade plástica.

Os docentes valorizam a importância do desenvolvimento de projetos interdisciplinares envolvendo as artes plásticas e outras formas de arte, ou envolvendo as artes visuais e outras disciplinas, sendo enfatizados os seus benefícios no que se refere aos alunos que têm NEE. A revisão de literatura atribui um papel de grande relevo à interdisciplinaridade na promoção da aprendizagem para todos os alunos.

De acordo com os professores, educação através das artes plásticas constitui um incentivo privilegiado à inclusão escolar. A valorização das artes plásticas é perspectivada na ótica do seu potencial para implicar uma participação ativa e motivada de todos os alunos, incluindo os alunos com NEE. Assim, no respeitante a estes alunos é salientado o contributo positivo do recurso ao figurativo na aprendizagem no âmbito de outras disciplinas. O favorecimento da aprendizagem e o estímulo à participação no contexto destas atividades são vistos como potenciadores de respostas inclusivas. A revisão de literatura não confirma este posicionamento mais restritivo, antes apela para que as artes (incluindo as artes visuais) tenham uma posição central no currículo, no sentido de a todos ser permitido aceder a contextos de ensino-aprendizagem que efetivamente permitam uma otimização de todo o potencial de cada um, e de todos.

3.2. Reflexão final

Uma educação de qualidade deve ser guiada por uma atitude persistente de aceitação e valorização do aluno pelo professor (assim como pelos seus pares e pais, de forma complementar) e por uma orientação para ajudar o aluno a descobrir e a consciencializar o seu potencial. Esta orientação de base é favorável a uma implicação da motivação intrínseca do aluno nas atividades desenvolvidas, abrindo caminho para o sucesso na aprendizagem. O seguimento deste princípio é de importância primordial para os alunos com NEE, sendo benéfico para todos os alunos, em geral. Defendemos que uma educação pela arte de qualidade, regularmente implementada, ao convocar uma participação ativa e interativa dos alunos com NEE (e de todos) e envolver um desenvolvimento global e equilibrado de competências, tem um elevado potencial para corresponder ao princípio educativo acima indicado, logo, constitui uma tela propícia ao traçar de respostas inclusivas.

As investigações mais recentes da neurociência evidenciam a importância do papel das emoções na cognição. De forma concomitante, o modelo de desempenho criativo de maior aceitação na atualidade coloca em evidência a complexidade e refinamento dos processos cognitivos que integram a resolução de problemas, e a influência da emoção nesses processos. Uma abordagem múltipla aos fatores que condicionam a criatividade individual e, simultaneamente, a consideração da sua implicação nas artes visuais, ambas permitem-nos perspetivar a relevância do fazer e do apreciar arte já não apenas na ótica da sensibilidade emocional. Isto significa que uma abordagem cientificamente

fundamentada das artes visuais na educação implica um reconhecimento do seu potencial para promover um desenvolvimento integrado de competências.

Outra perspetiva que se impõem considerar é a de que não faz sentido a escola lutar contra a diversidade do seu público-alvo, antes é dever dela - e privilégio de todos - colher na diferença uma força construtiva de saberes, isto é, abordá-la como uma fonte de oportunidades para o desenvolvimento de competências de vária ordem (incluindo o saber fazer, o saber ser e o saber interagir). Verifica-se também que as artes plásticas são propícias a oferecer diversos contextos de ensino-aprendizagem motivantes para a maioria dos alunos, logo elas podem ser vistas como um potencial acrescido para responder à diversidade de características e necessidades educativas dos alunos. Um programa compreensivo de educação pela arte de qualidade, implementado regularmente oferece oportunidades para responder de forma adequada a todos os alunos, permitindo a sua participação em todas, ou quase todas essas atividades.

A grande meta da educação pela arte é conceder a todos oportunidades de participação e de aprendizagem, se possível em todas as atividades plásticas. Trata-se de uma meta para a inclusão no universo das artes e através dele: se, entre outros fatores, o professor estiver bem preparado para possibilitar respostas adequadas a todos, neste âmbito, então a educação pela arte permitirá desenvolver em cada aluno, um potencial de resolução crítica e criativa de problemas no trabalho e na vida. Neste sentido, defendemos a implementação de um modelo compreensivo de educação pela arte que contribua efetivamente para dar capacidade à escola de traçar respostas inclusivas, nas artes... e através delas, para todos, numa maximização do potencial que cada um tem.

3.3. Condicionalismos ao estudo

Na realização deste estudo, um dos principais condicionalismos relacionou-se com a dificuldade em encontrar livros e revistas científicas versando simultaneamente sobre a temática da educação pela arte e as temáticas da inclusão escolar e educação especial, nomeadamente sobre aspetos que assumem na realidade da escola em Portugal, na atualidade. Outro condicionalismo, em parte relacionado com o anteriormente referido, foi a limitação a nível de tempo, restringindo a possibilidade de um maior aprofundamento nas abordagens efetuadas neste estudo.

3.4. Pistas de investigação futura

Todo o trabalho investigativo deve ser orientado por um propósito de descoberta de novos conhecimentos. Assim, a investigação em ciências pode ser perspectivada como um processo de descoberta e estruturação do conhecimento, em constante evolução. Neste sentido deixaremos algumas pistas de investigação futura. Consideramos que o papel das artes visuais na inclusão deveria ser estudado através de trabalhos de investigação que aplicassem outras técnicas de recolha de dados, tais como a técnica da observação (focalizada sobre o desempenho dos alunos no contexto da prática das artes plásticas) e/ou a técnica da entrevista (aplicada aos alunos e/ou aos pais). Propomos ainda a realização deste estudo investigativo em escolas com diferentes localizações no país, no âmbito do ensino oficial e privado.

Referências Bibliográficas

- Amabile, T. (1996). *"Creativity in Context"*. Boulder: Westview Press.
- Arnheim, R. (1997). *"Arte & Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora"*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Barbosa, A. M. (2011). "Arte na Educação para todos". In: M.E. (org.). *Anais*. Brasília: Centro de Convenções, pp. 8-12. Recuperado em 2011, setembro 18, de arteducacao.pro.br/v-congresso-nacional-de-arte-educacao-na-escola-para-todos.
- Bardin, L. (1995). *"Análise de Conteúdo"*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *"Como realizar um Projeto de Investigação; um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação"*. Lisboa: Gradiva.
- Best, D. (1996). *"A racionalidade do sentimento: o papel das artes na educação"*. Lisboa: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *"Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos"*. Porto: Porto Editora.
- Cabral, A. C. (2000). "Nota Liminar". In: Cabral, A. C. (org.). *Educação pela Arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 9-10.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *"Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem"*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2000). "Escola, emprego e sociedade ou para que serve a escola em Portugal?". *Revista O Professor*, n.º 69, pp. 23-36.
- César, M. (2003). "A Escola Inclusiva enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos". In: Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 118-149.

Correia, L. (2008). *“A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso”*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2013). *“Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática”*. Coimbra: Almedina.

Damásio, A. (2009). *“O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano”*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2000). *“O Sentimento de Si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência”*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Day, M. & Hurwitz (2012). *“Children and their art: art education for elementary and middle schools”*. Boston: Cengage Learning.

Dias, M.O. (2009). *“O Vocabulário do Desenho da Investigação”*. Viseu: Psico & Soma.

Eisner, E. (2002). *“The Arts and the Creation of Mind”*. New Haven: Yale University Press.

Eisner, E. (1989). *“Will the Arts Continue to Occupy Place at Margins of Educational Institutions?”*. Recuperado em 2015, agosto 30, de www.arteducators.org/research/3.WillArts.pdf

Estrela, A. (1986). *“Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores”*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferraz, H. (2009). “O pensamento de Ana Mae Barbosa”. *Revista Noesis*, n.º79, pp. 22-23. Recuperado em 2010, junho 4, de www.dge.mec.pt/reviste-noesis.

Foddy, W. (1996). *“Como Perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários”*. Oeiras: Celta Editora.

Folhadela, P. (2000). “Educação e cultura: uma urgente articulação”. *Revista Noesis*, n.º53, pp. 14-16.

Fonseca, V. (2001). *“Cognição e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica”*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (1998). *“Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva”*. Lisboa: Notícias Editorial.

Fox, J. & Schirrmacher, R. (2012). *“Art & Creative Development for Young Children”*. Wadsworth: Cengage Learning.

Freixo, M. (2011). *“Metodologia Científica: fundamentos, métodos e técnicas”*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fróis, J. P. (2000). “A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida”. In: Fróis, J. P. (org.). *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.201-243.

Funch, B. (2000). “Tipos de Apreciação artística e sua aplicação na Educação de Museu”. In: Fróis, J.P. (org.). *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.109-125.

Gardner, H. (1994). *“The Arts and Human Development: a psychological study of the artistic process”*. New York: BasicBooks.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *“O Inquérito: teoria e prática”*. Oeiras: Celta Editora.

Gleitman, H., Fridlund, A. & Reisberg, D. (2009). *“Psicologia”*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (1991). *“A Arte Descobre a Criança”*. Amadora: Raiz Editora.

Guerra, I. (2012). *“Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso”*. Cascais: Príncípia.

Jensen, E. (2002). *“O Cérebro, a Bioquímica e as Aprendizagens: um guia para pais e educadores”*. Porto: Edições Asa.

Leontiev, D. (2000). "Funções da Arte e Educação Estética". In: Fróis, J.P. (org.). *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.127-145.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1987). "*Creative and Mental Growth*". New Jersey: Prentice-Hall.

Lubart, T. (2007). "*Psicologia da Criatividade*". Porto Alegre. Artmed.

Lüdke, M. & André, M. (2008). "*Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*". São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Ministério da Educação (2011). "*Educação Inclusiva e Educação Especial, Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: um guia para diretores*". Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Morgado, J. (2003). "*Qualidade, Inclusão e Diferenciação*". Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Oliveira, E. (2000). "Desenvolvimentos-chave para uma educação através das artes de qualidade em 2000 para todos em globalidade". *Revista Imaginar*, n.º35, pp.27-37.

ONU (2006). "*Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*". Recuperado em 2012, março 11, de www.inr.pt/.../convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.

ONU (1994). "*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*". Recuperado em 2011, março 15, de <http://bippsp.bipp.pt/documentos/educacao/Documentos/Declara%C3%A7%C3%A0o%20de%20Salamanca.pdf>.

Pourtois, J. & Desmet, H. (1999). "*A Educação Pós-Moderna*". Lisboa: Instituto Piaget.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). "*Manual de Investigação em Ciências Sociais*". Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. (2011). "O Papel da animação sociocultural na educação artística". *Revista Alentejo Educação*, n.º 3, pp. 59-62.

Read, H. (2001). "*A Educação pela Arte*". São Paulo: Martins Fontes Editora.

Rodrigues, D. (2003). "Educação Inclusiva: as boas notícias e as más notícias". In: Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 90-101.

Roldão, M. C. (2003a). "Diferenciação Curricular e Inclusão". In: Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 152-165.

Roldão, M. C. (2003b). "*Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*". Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2002). "De que falamos quando falamos de competências?". *Revista Noesis*, n.º 61, pp.59-62.

Ruppert, S. (2010). "*Creativity, Innovation and Arts Learning: preparing all students for success in a global economy*". Recuperado em 2015, agosto 30, de www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2014/05/AEP-Creativity... · Ficheiro PDF.

Santos, A. (2008). "*Mediações Arteducacionais*". Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, A. (1999). "*Estudos de Psicopedagogia e Arte*". Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. (2013). "*Prevenir a Doença e Promover a Saúde*". Lisboa: Coisas de Ler.

Santos, J. (1991a). "*Ensaio sobre Educação – I: a criança quem é?*". Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. (1991b). "*Ensaio sobre Educação – II: o falar das letras*". Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. E. (2015). “*Calvet de Magalhães e o Movimento da Educação pela Arte*”. Recuperado em 2015, julho 1 de

<https://largodoscorreios.wordpress.com/2012/11/13/calvet-de-magalhaes-6/>.

Santos, M.E. & Fonseca, T. (2008). “Entrevista Cecília Menano”. *Revista Noesis*, n.º72, pp. 16-21. Recuperado em 2014, março 3, de www.dge.mec.pt/reviste-noesis.

Sousa, A. (2005). “*Investigação em Educação*”. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2000). “Arquimedes da Silva Santos: A Obra e o Homem”. In: Cabral, A. C. (org.). *Educação pela Arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 13-23.

The Consortium of National Arts Education Associations (2002). “*Authentic Connections: interdisciplinary work in the arts*”. Recuperado em 2015, agosto 30, de www.arteducators.org/research/InterArt.pdf · Ficheiro PDF.

The National Visual Arts Standards (1994). “*Selected Glossary*”. Recuperado em 2015, agosto 30, de www.arteducators.org/store/NAEA_Natl_Visual_Standards1.pdf · Ficheiro PDF.

Tomlinson, C. (2008). “*Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*”. Porto: Porto Editora.

Unesco (2006). “*Roteiro para a Educação Artística: desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI*”. Recuperado em 2015, agosto 30, de Clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf · Ficheiro PDF.

Unesco (2005). “*Relatório de Monitorização Global – Educação para Todos: o Imperativo da Qualidade*”. Recuperado em 2015, junho 16, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf>.

Unesco (1996). “*Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação um Tesouro a Descobrir*”. Recuperado em 2015, agosto 30, de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Setúbal, 30 de Abril de 2012

Exma. Sr.^a Diretora do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Eu, Maria Paula Porto Roque Cabral, docente em exercício de funções na Escola E.B. 2,3 do Alto do Lumiar e estando a frequentar atualmente o segundo ano do Curso de Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação João de Deus, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a. no sentido de poder realizar o trabalho investigativo da minha dissertação final de Mestrado na Escola Básica [REDACTED]

[REDACTED] Este trabalho envolverá alunos das duas turmas do Curso de Educação e Formação em Ação Educativa assim como os docentes da escola mencionada. Trata-se de um estudo sobre a opinião de alunos e de professores acerca da importância que atribuem às artes plásticas na promoção da inclusão escolar de todos os alunos.

Este estudo implicará a aplicação de técnicas de recolha de dados: entrevistas e inquéritos por questionário a docentes e a alunos. Os dados recolhidos serão tratados com confidencialidade no que concerne à Escola, aos professores e aos alunos.

Solicito assim a V. Ex.^a. que me conceda a autorização para proceder à recolha de dados acima mencionada.

Sem mais outro assunto, peço deferimento.

Subescrevo-me com os meus melhores cumprimentos

ANEXO 2:

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este questionário constitui um dos instrumentos de recolha de dados a aplicar no contexto do Estudo “As potencialidades das artes plásticas na promoção do desenvolvimento das competências cognitivas e emocionais envolvidas na aprendizagem”, no âmbito de uma tese de mestrado em Educação Especial realizada na Escola Superior de Educação João de Deus.

Pedimos que preencha o presente questionário, pois a sua colaboração é muito importante para um conhecimento vasto e preciso da realidade.

Não existem respostas certas ou erradas, mas todas são válidas desde que correspondam à sua maneira de pensar e de agir.

Todos os dados serão tratados de forma anónima e confidencial.

As informações recolhidas serão unicamente utilizadas no estudo mencionado.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Instruções de preenchimento: em cada lista apresentada assinale como ☐ 1.º o item que, na sua opinião, é o mais relevante, e assim sucessivamente até ter indicado todas as suas opções (ou, ordene os itens que considerar pertinentes por ordem decrescente da importância que lhes atribui)

IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE:

1- Género:

Masculino ☐ Feminino ☐

2- Idade:

3- Disciplina (s) que leciona:

4- Ciclo: 1.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo ☐

5- Leciona em: PIEF ☐ CEF ☐ PCA ☐ Educação Especial ☐

6- Tempo de serviço (em anos):

GRUPO I – COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS NA APRENDIZAGEM QUE AS ARTES PLÁSTICAS DESENVOLVEM, NOS ALUNOS EM GERAL

Da seguinte lista de competências envolvidas na aprendizagem ordene as que lhe parecem relevantes nos alunos em geral, por ordem decrescente da importância que lhes atribui:

Motivação para aprender	
Atenção	
Criatividade	
Imaginação	
Concentração	
Persistência	
Capacidade de resolução de problemas	
Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas	
Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes	
Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas	
Pensamento crítico	
Desenvolvimento das percepções (percepção visual e percepção tátil)	

GRUPO II – ARTES PLÁSTICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ENVOLVIDAS NA APRENDIZAGEM, NOS ALUNOS COM NEE

Da seguinte lista de competências envolvidas na aprendizagem ordene as que lhe parecem relevantes nos alunos com NEE, por ordem decrescente da importância que lhes atribui:

Motivação para aprender	
Atenção	
Criatividade	
Imaginação	
Concentração	
Persistência	
Capacidade de resolução de problemas	
Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas	
Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes	
Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas	
Pensamento crítico	
Desenvolvimento das percepções (percepção visual e percepção tátil)	

GRUPO III – ARTES PLÁSTICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS, NOS ALUNOS EM GERAL

Da seguinte lista de competências emocionais e sociais ordene as que lhe parecem relevantes nos alunos em geral, por ordem decrescente da importância que lhes atribui:

Capacidade de trabalhar com os outros	
Capacidade de colaboração	
Capacidade de tolerância	
Autoconfiança	
Empatia aluno-professor	
Empatia professor-aluno	
Autocontrolo	
Autoconhecimento	
Capacidade de obediência a regras	

GRUPO IV – ARTES PLÁSTICAS E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS E SOCIAIS, NOS ALUNOS COM NEE

Da seguinte lista de competências emocionais e sociais ordene as que lhe parecem relevantes nos alunos com NEE, por ordem decrescente da importância que lhes atribui:

Capacidade de trabalhar com os outros	
Capacidade de colaboração	
Capacidade de tolerância	
Autoconfiança	
Empatia aluno-professor	
Empatia professor-aluno	
Autocontrolo	
Autoconhecimento	
Capacidade de obediência a regras	

Muito obrigado pela sua colaboração no preenchimento deste questionário.

ANEXO 3

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

PROTOCOLO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES

(modelo adaptado de Estrela, 1986:354-356)

I- Tema: As percepções dos professores sobre as potencialidades das artes plásticas na promoção do desenvolvimento de capacidades cognitivas e emocionais envolvidas na aprendizagem.

II- Objetivos gerais:

1.º - Recolher dados para conhecer as percepções dos professores sobre as potencialidades das artes plásticas no favorecimento da aprendizagem.

2.º - Recolher dados para caracterizar as opiniões dos professores sobre as potencialidades das artes plásticas na promoção do desenvolvimento emocional dos alunos.

III-Objetivos específicos e estratégias de implementação (**guião de entrevista**):

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1- Informar sobre as características principais do nosso trabalho de investigação e seus objetivos. 2- Informar sobre a importância da entrevista. 3- Apelar à colaboração do professor salientando o valor imprescindível desse contributo na prossecução dos nossos objetivos. 3- Informar sobre os objetivos da entrevista. 4- Garantir a confidencialidade das informações declaradas e o anonimato na sua análise e divulgação. 5- Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.	Tempo médio: 5 a 10 minutos É necessário responder de modo sucinto, claro e preciso às perguntas do entrevistado, sem desvio dos objetivos específicos do bloco
Bloco B As potencialidades das artes plásticas no favorecimento da aprendizagem	Recolher elementos referentes ao potencial das artes plásticas no favorecimento da aprendizagem Conhecer as opiniões dos professores entrevistados sobre as potencialidades das artes plásticas no favorecimento da aprendizagem.	1- Conhecer quais são as atividades desenvolvidas pelos professores entrevistados no âmbito das artes plásticas. 2- Conhecer a importância atribuída pelos professores entrevistados, às artes plásticas no favorecimento da aprendizagem dos alunos. 3- Conhecer as percepções dos professores entrevistados sobre quais as competências envolvidas na aprendizagem que o recurso às artes plásticas permite desenvolver. 4- Conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem, com recurso às artes plásticas, implementadas pelos professores entrevistados para favorecer a aprendizagem dos seus alunos. 5- Apurar se os professores entrevistados recorrem às artes plásticas como forma de facilitarem a aprendizagem dos alunos com NEE.	Os tópicos constantes deste e dos blocos seguintes constituem pontos de partida para a estruturação das perguntas. O modelo utilizado na entrevista é o semidiretivo A entrevista deve ser centrada no

<p>Bloco C - As potencialidades das artes plásticas no favorecimento do desenvolvimento emocional dos alunos</p>	<p>Recolher elementos referentes ao potencial das artes plásticas no favorecimento do desenvolvimento emocional</p> <p>Conhecer as percepções dos professores entrevistados sobre o potencial das artes plásticas no favorecimento do desenvolvimento emocional dos seus alunos</p>	<p>1- Conhecer a importância atribuída pelos professores entrevistados, às artes plásticas no desenvolvimento emocional dos seus alunos.</p> <p>2- Conhecer as percepções dos professores entrevistados sobre quais as competências emocionais e sociais que o recurso às artes plásticas permite desenvolver.</p> <p>3- Conhecer as estratégias de ensino-aprendizagem, com recurso às artes plásticas, implementadas pelos professores entrevistados para favorecer o desenvolvimento emocional (e social) dos seus alunos.</p> <p>4- Apurar se os professores entrevistados recorrem às artes plásticas como forma de favorecerem o desenvolvimento emocional e social dos alunos com NEE.</p>	<p>entrevistado (o professor). Assim, o entrevistador não o deve interromper, mas procurar que ele transmita a sua expressão mais pessoal e genuína, isto é, “deverá «pô-lo e (deixá-lo) a falar...”.</p> <p>Deverá haver uma ligação entre as perguntas e entre os diferentes blocos para que a entrevista não se apresente com uma forma compartimentada.</p> <p>Deve ser feito um registo das reações verbais e não verbais do observador.</p>
<p>Bloco D- As potencialidades das artes plásticas no favorecimento da inclusão escolar</p>	<p>Recolher elementos referentes ao potencial das artes plásticas no favorecimento da inclusão escolar dos alunos com NEE</p> <p>Conhecer as percepções dos professores entrevistados sobre o potencial das artes plásticas no favorecimento da inclusão escolar dos alunos com NEE</p>	<p>1- Conhecer as conceções de “inclusão escolar” dos professores entrevistados.</p> <p>2-Conhecer as percepções dos professores entrevistados sobre a importância do recurso às artes plásticas nas suas práticas pedagógica, no caso dos alunos com NEE.</p> <p>3-Conhecer a importância que os professores entrevistados atribuem às artes plásticas na promoção da inclusão escolar dos alunos com NEE.</p>	

ANEXO 4

ENTREVISTAS

ANÁLISE DE CONTEÚDO

ENTREVISTAS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Importância atribuída às Artes Plásticas	Importância relativamente aos alunos em geral	<p>“Nós reparamos que através das Artes Plásticas é uma forma de nós lhes incutirmos regras, nomeadamente o facto de eles conseguirem estar quietos, sossegados, a fazer o trabalho plástico, por si só, já é uma coisa impensável para nós e que conseguimos através.... das Artes Plásticas.” – E1</p> <p>“Portanto, eu acho que através das Artes Plásticas... há imensas aprendizagens que eles agora adquiriram, principalmente estar em sala de aula quietos, concentrados e respeitando o outro.” – E1</p> <p>“Eu penso que as Artes Plásticas são muito importantes para todos os alunos, tanto para os alunos com NEE e os alunos em geral, os alunos ditos «normais».” – E2</p> <p>“(...) quando os miúdos pegam assim num pincel e na tinta e podem espalhar livremente, acho que é uma coisa que funciona muito com todo o tipo de alunos, mas principalmente com os nossos alunos PIEF que têm sempre mais necessidade de se soltar e de expandir.” – E3</p> <p>“A arte lida com o imprevisto, lida com aquilo que nasce mais do acaso e que se pode aproveitar ou não. E também lida muito com isso, por exemplo, com as escolhas. Acontece um acaso. Depois temos que decidir se vamos aproveitar isto, se isto pode enriquecer o trabalho ou não. Ou se vamos deitar fora, por exemplo. Todas estas coisas ensinam-no bastante sobre a vida e sobre si próprio, mais do que muitas vezes, as outras disciplinas, no meu entender.” – E3</p> <p>“Eu dou bastante importância porque acho que a minha área – esta área do Desenho, da Criatividade – ajuda para todas as outras...” – E4</p> <p>(construção de maquetes) “Isto faz que a matéria seja aprendida a partir de uma forma, de uma atividade muito prática que, ainda por cima, é uma atividade que eles desenvolvem em casa, com os pais. Obriga os pais também a envolver-se no plano de estudo dos</p>

		<p>alunos.” – E5</p> <p>“(…) desde que eu uso estas estratégias – já as uso há mais ou menos doze anos – tenho notado muito bons resultados; por isso é que as continuo a pôr em prática.” – E5</p> <p>“Penso que é muito importante, nomeadamente, porque promove competências sociais e emocionais, desenvolve competências ao nível das capacidades cognitivas, da motricidade humana e, ainda, na ideia de que o ensino é um todo. Volto a dizer que estas disciplinas não são estanques. ... E faz com que os alunos cresçam e se desenvolvam quer emocional quer cognitivamente. Por isso acho fundamental o recurso, mesmo nos meus testes; os meus testes têm sempre imagem: a imagem é um meio de trabalhar uma série de competências sempre.” – E5</p> <p>“No âmbito das Artes Plásticas, eu tento encontrar atividades que sirvam para ensinar vocabulário... no caso dos alunos em geral.” – E6</p> <p>“O recurso ao desenho pode ser uma ajuda.” – E6</p> <p>“Acho que, para mim, é uma área bastante forte no sentido em que pode-se a vários níveis, dentro das suas vertentes, trabalhar muitas competências que podem ser aproveitados nas outras disciplinas, inclusive a concentração, o empenho, trabalhar também aqueles sentimentos que eles, por vezes, têm cá dentro, que estão presos.... A Expressão Plástica, quando é bem explorada, os alunos conseguem libertar muitos desses sentimentos. E acontece é que, nas outras disciplinas, isso pode ser aproveitado. Por exemplo, um aluno que tenha alguma experiência nesta área – em que pratique muitas atividades deste género – noutras atividades, noutras disciplinas poderá, por exemplo, estar um bocadinho mais calmo, mais concentrado.” - E8</p> <p>“(…) a Expressão Plástica é determinante para o desenvolvimento estético; e eu acho que se tem que apostar também nisso.” – E9</p> <p>“(…) acho determinante, porque é uma coisa que os valoriza, que os estimula, que os desenvolve.” – E9</p> <p>“Acho que se eles estão em contato ... com algumas evidências do mundo das artes, desenvolve-lhes o conhecimento e a sensibilidade para estas matérias.” – E9</p> <p>“E penso que se eles tiverem uma sala esteticamente harmoniosa, ajuda a arrumar a cabeça. ... Acho que isso, por um lado, é um</p>
--	--	--

		<p>auxiliar dos trabalhos: estão a fazer qualquer coisa e já sabem que ali há alguma informação. E, por outro lado, isso permite-lhes regular, de certa maneira, o que estão a fazer no dia-a-dia. ... E as expressões, a Expressão plástica neste caso, é uma mais-valia enorme para isso.” – E9</p>
	<p>Importância relativamente aos alunos com NEE</p>	<p>“E acho que é importante em todos e nos alunos com NEE, acho que é muito importante. O que muitas vezes lhes acontece, então nas crianças que têm défices cognitivos ligeiros – que têm dificuldade em ler, em escrever, em Matemática - mas nas Artes Plásticas muitas vezes eles (...) até são tão bons quanto os outros.” – E2</p> <p>“(...) as Artes Plásticas são muito importantes, todas as formas, tudo o que eles possam mexer, experimentar, tudo o que se baseia no concreto é muito importante para eles.” – E2</p> <p>“Como eles têm de repetir a mesma coisa de muitas maneiras diferentes, eu penso que se nós recorrermos às Artes Plásticas, há muita diversidade; pode tornar o assunto mais atraente.” – E2</p> <p>“Penso que, no caso dos alunos com NEE, são mesmo muito importantes porque eles têm, por vezes, mais facilidade em exprimir-se por meio das Artes. Eles próprios, muitas vezes, solicitam trabalhos nesta área, em relação aos trabalhos académicos. ... É um meio em que eles têm mais experiência e mexem-se melhor nesse meio.” – E2</p> <p>“Para os alunos com NEE têm bastante relevância, mas é preciso ter cuidado para eles não se sentirem frustrados, porque alguns alunos (...) quando estão numa turma “normal” conseguem-se aperceber que o trabalho não é bom, como o dos outros; e às vezes eles desmotivam-se.” – E4</p> <p>“Eu acho que é uma forma de criar um currículo próprio para esses alunos, e uma forma mais prática, mais lúdica que permite a integração, depois, nas competências gerais da disciplina. ... Com as questões muito teóricas eles não conseguem lá chegar.” – E5</p> <p>“Com os alunos NEE não tenho desenvolvido muito nesse âmbito, porque eu tenho apostado mais no apoio individualizado. ... penso que é mais eficaz estar ao pé deles e explicar-lhes as coisas, apoiá-los mesmo individualmente. ... Mas não tem passado tanto pelas Artes Plásticas.” – E6</p> <p>“(…) há miúdos – no autismo é assim – que podem ser fechados</p>

		<p>sobre si próprios, e podem encontrar nas Artes uma forma de se exprimirem.” – E6</p> <p>“Para os alunos com necessidades educativas, as expressões são um campo muito importante para eles, nomeadamente esta das Artes Plásticas, porque são alunos que têm grandes dificuldades de aprendizagem em várias áreas, a nível cognitivo e dificuldades de linguagem, leitura, escrita, cálculo – tudo isso. E geralmente nas Artes... têm um bom desempenho e têm competências para tal. Tenho alunos que são... uns pequenos artistas.” – E7</p> <p>“Esta área é importante: é um motor... de arranque para a criação da sua motivação, porque são miúdos que se sentem desfavorecidos, não entendem a «matéria», têm dificuldade em adquirir conhecimentos. E se pegarmos naquilo que eles gostam, naquilo que eles sabem – que é desenhar, que é trabalhar desta forma – a pouco e pouco eles vão percebendo que conseguem fazer alguma coisa... ; e então, a partir daquilo que eles conseguem fazer, poder-se-á avançar para outra coisa diferente, para outras aprendizagens onde eles não têm tanta facilidade...” – E7</p> <p>“Na escola, isto é realizado sobretudo com os alunos com Currículo Específico Individual que, tendo mais dificuldades a nível cognitivo, precisam de realizar mais estas atividades.” – E7</p> <p>“Está muito falado a importância das Artes, das Expressões nas NEE, mas a meu ver, portanto, é aquela que os ajuda a partir para outras áreas.” – E7</p> <p>“(...) acho que, sinceramente, estes alunos - pelo menos é a minha perspetiva dos NEE - acho que são uns alunos que podem tirar até mais proveito disto. Porque são alunos que têm dificuldade de se exprimir, às vezes, através de outras linguagens. E através das Artes Plásticas é uma linguagem em que eles se podem sentir bastante à vontade...” – E8</p> <p>“Atribuo a importância máxima a este recurso..., considero que é uma mais-valia a todos os níveis, todos, mesmo todos. E, em relação aos alunos com NEE ... é uma linguagem universal, que todos conseguem chegar lá e, só daí, acho que diz tudo.” – E8</p> <p>“(...) os alunos NEE ainda é mais premente perceber que isto pode ser facilitador para interagir com os outros. E se eu, que trabalho muito por grupos e utilizo muito estratégias de diferenciação, se tenho vinte alunos dentro da sala, se estou a ler com um</p>
--	--	--

		<p>determinado grupo, outro está a fazer outra coisa. Muitas vezes recorro, por exemplo, a cortes, a recortes, a colagens (para, por exemplo, ou identificar uma palavra ou identificar contagens); logicamente isto, para mim, passa a ser um instrumento. Mas é mais do que isso, porque o objetivo final são eles todos juntos...” – E9</p> <p>“(…) há trabalhos na área das expressões plásticas que podem cumprir determinados objetivos: imagine, se quer desenvolver a motricidade, se quer desenvolver noções de espaço, de orientação espacial, ...Tudo isso contribui, sem dúvida.O investimento que eu faço a esse nível nos miúdos com dificuldades, é maior. São trabalhos na área das expressões que têm um objetivo de curta duração, se quiser, de desenvolver competências que são importantes para a aquisição das outras aprendizagens. ... Pode ser facilitador para os miúdos com dificuldades; pode ser muito facilitador para os miúdos com NEE. ...Para fazer um percurso para chegar a aprendizagens mais formais, de ordem curricular, às vezes essas estratégias são facilitadoras, são muito facilitadoras. Não são necessárias aos miúdos que têm um percurso regular.” – E9</p>
	Importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos	<p>“E são super criativos, criativos, muito criativos. Para mim, fazem obras de arte, telas. Depois até posso mostrar, são super criativos. Mesmo como eles escolhem as cores. (...) Mexe comigo aquilo que eles fazem na tela, por exemplo.” – E1</p> <p>“Ajuda à concentração...” – E1</p> <p>“Nós sabemos que a Arte ... desenvolve-lhes a criatividade. Eles quando estão a produzir estão a ser cada vez mais criativos. Só que eles não têm a noção disso. Eles vão evoluindo também, apesar de não serem artistas. Eles vão conhecendo as técnicas e vão evoluindo, evoluindo: prática, por exemplo, criatividade.” – E1</p> <p>“Desenvolvem competências cognitivas, capacidade de pensar no abstrato, capacidade de programar,... , de projetar. E muitas outras capacidades, até mesmo as académicas: contar, até a aprendizagem das cores, por exemplo.” – E2</p> <p>“(…) desenvolve a criatividade.” – E2</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “Quanto mais eles vão fazendo mais criativos se tornam; especialmente quando são trabalhos de grupo, também veem outros a fazer.” – E2</p> <p>“(…) agora o último projeto da multiculturalidade. A professora L.</p>

		<p>está a trabalhar mais essa parte plástica, que é muito dessa criatividade e de se expandirem através do gesto.” – E3</p> <p>“(…) isto de fazer um desenho não é só o visual: eles devem trabalhar o cérebro; e muitos não sabem que estão a trabalhar o cérebro. Mas estão a trabalhar: o cérebro tem que comunicar aqui com a mão para eu saber o que é que quero desenhar.” – E4</p> <p>“Pode-se desenvolver a parte cognitiva, a parte artística, a parte de criação, criatividade, imaginação, expandir.” – E4</p> <p>“Tudo o que mexe com cores, com Arte, com desenho, com massas de modelar, com a utilização de materiais, eles estão a trabalhar o cérebro.” – E4</p> <p>“Normalmente nos módulos em que eles organizam maquetes, trabalhos de História, a «matéria» fica-lhes: entra-lhes naturalmente, não precisam de a decorar.” – E5</p> <p>“Ajuda a favorecer as competências de concentração,...ao mesmo tempo ajuda-os a memorizar e a interiorizar melhor as matérias. Portanto, a partir da Arte Plástica, a partir da visualização de imagens, por exemplo, que eu uso também, é possível que eles se concentrem mais. Por exemplo, os alunos NEE têm muita dispersão quando veem muito texto. E, a partir das imagens e coisas mais criativas, conseguem mais para a avaliação e desenvolvimento de competências.” – E5</p> <p>“[As Artes Plásticas] promovem a motivação, a concentração, o empenho e a aplicação de competências variadas, teóricas e práticas, que permitem depois coordenar e organizar melhor a «matéria», na minha opinião.” – E5</p> <p>“Os alunos com NEE ... têm geralmente défice cognitivo e, como tal, têm grandes dificuldades a nível de fazer generalizações e a nível de entender as simbologias dos assuntos. Então é necessário três ou quatro estratégias básicas. ... Portanto, repetição das matérias, aprendizagem passo a passo, ...recurso figurativo (portanto, o recurso precisamente a desenhos e a figuras). Porque como têm dificuldade de abstração e de visualizar nas suas cabeças as matérias – que, geralmente, são sempre muito teóricas – ...com o recurso a desenhos e figurativo torna-se sempre mais fácil.” – E7</p> <p>“Começávamos a distribuir as tintas, os suportes; e quando começavam a pintar, ficavam concentradíssimos, concentradíssimos.” - E8</p>
--	--	--

		<p>“(…) a meta é desenvolver a criatividade, estimular a imaginação; fazer que tenham mais conhecimento em questões ligadas à cultura, à história das artes, coisas assim, o sentido estético.” – E9</p>
	<p>Importância no desenvolvimento emocional dos alunos</p>	<p>“Podem libertar-se de forma contida, vá, sem fazerem grandes asneiras. Estão ali - só eles e a tela – e experimentam.” – E1</p> <p>“A autoestima, por exemplo, melhora muito. Porque é uma coisa em que eles são bons.” – E1</p> <p>“(…) eles têm muita necessidade do fazer imediato. ... Se eles não conseguem fazer logo, eles são muito impulsivos, não têm capacidade de contenção e a longo prazo: tem de ser a curto prazo, logo. Por isso é que funciona muito bem isto, com eles: acalmá-los.” – E1</p> <p>“Funcionam muito a nível emocional ... a atenuar ansiedades, os «stresses». Eles ficam mesmo tranquilos. ... Nós temos alunos que são completamente desestabilizadores, que é a aluna Y que ela ... é mesmo um «bicho». Mas quando está ali, está ali corta e faz. Estão ali focados.” – E1</p> <p>“Se formos a um museu ... não é trabalhado com eles o que é que a Arte lhes faz sentir.” – E1</p> <p>“Acho que é bom para eles, porque lhes eleva também a autoestima.” - E2</p> <p>“Desenvolvem competências ... até de trabalhar em conjunto.” – E2</p> <p>“Eu acho que as Artes Plásticas são... mais importantes, nalguns aspetos, nos alunos com NEE do que nos outros. ... Enquanto os outros veem que fizeram qualquer coisa bem-feita e sentem-se valorizados por isso, as crianças com NEE muitas vezes sentem-se pouco valorizadas, porque notam que são diferentes dos outros. E às vezes precisam de fazer coisas melhor que os outros, para se sentirem um pouco mais valorizadas; e nas Artes Plásticas eles fazem coisas boas. ... Eu uso muito o reforço positivo das Artes Plásticas. ... porque eles precisam de fazer mesmo melhor, porque estão habituados a fazer sempre pior. ... E aí está uma coisa em que eles realmente, muitas vezes, fazem melhor do que os outros.” – E2</p> <p>“Como estão mais à vontade nessa área, fazem trabalhos que são melhores do que nos outros trabalhos. Isso desenvolve a autoestima e a confiança neles e é um ponto de partida para outro género de trabalho.” – E2</p> <p>“A nível social, quando eles fazem trabalhos de grupo, também melhoram as suas capacidades de interação com os colegas, com a</p>

		<p>professora.”- E2</p> <p>“(…) desenvolve o autocontrole.” – E2</p> <p>“(…) desenvolve competências sociais; e aí aproveitamos o grupo: uns veem como os outros fazem, tiram ideias. ... Porque é um incentivo a que eles se ajudem uns aos outros; uns deem ideias para os outros. ... Porque ao princípio eles são um bocado egoístas, e não querem que os outros os imitem. Mas as Artes Plásticas, como muitas vezes se trabalha em conjunto, ... eles têm muito que partilhar as ideias ... Portanto, também aprendem a organizar-se. ... Obriga-os também a discutir as ideias ...” – E2</p> <p>“(…) eles ... são muito pouco autónomos, querem logo perguntar. Fazem um traço ou uma figura, vão lá: «Professora, o que é que acha?» Mesmo os meus alunos estão sempre a perguntar se está bem, se está mal. Eu, às vezes, nem digo nada que é para desenvolver a autonomia deles.” – E4</p> <p>(competências sociais que as Artes Plásticas permitem desenvolver) “(…) espírito de entreajuda, saber partilhar os materiais, ... o respeito, o saber esperar.”- E4</p> <p>“Então eu – ao não dar a minha opinião no início daquele trabalho - estou a trabalhar a autonomia, para o aluno aprender a trabalhar e ver; e ter a capacidade de decidir o que quer fazer no seu trabalho.”- E4</p> <p>“(…) os alunos NEE dão muito pouca importância aos testes, mas dão muita importância àquilo que produzem. E, portanto, a produção de trabalhos concretos, pequenos trabalhos práticos é fundamental...para o desenvolvimento emocional e para a elevação da autoestima dos alunos com menos competências. Os alunos NEE sentem-se, muitas das vezes, que não estão ao mesmo nível dos outros e sentem-se menos competentes. É preciso dar-lhes mais importância e destacar o que eles têm de bom. E eles, ao produzirem trabalhos práticos e concretos, eles sentem o trabalho realizado; é fundamental. Desenvolvem... competências sociais, porque não se sentem afastados, na minha opinião. Ao conseguirem ter trabalhos práticos que a turma os aprecia e os valoriza, eles não se sentem aquele que está à parte dos outros.” – E5</p> <p>“As competências emocionais são fundamentais para as competências a nível do conhecimento se poderem espelhar e</p>
--	--	--

		<p>serem avaliadas.” – E5</p> <p>“É importante que o professor intervenha em relação às competências emocionais e sociais dos alunos todos, em geral, da escola. Como é óbvio, tendo em conta que os alunos NEE são alunos com mais fragilidades, devemos também estar mais atentos a essas dificuldades emocionais... São alunos, por tendência, mais frágeis.” – E5</p> <p>(alunos com NEE) “São alunos com mais dificuldades de socialização.” – E5</p> <p>“Eu penso que as Artes Plásticas são muito importantes como um modo de expressão ..., de exteriorizar emoções, sentimentos ... para as pessoas, em geral tem essa importância. Em relação aos alunos NEE ...por exemplo alunos com dificuldade na escrita ou até na expressão oral, às vezes , através do desenho e de pintura ou escultura ... Se esses alunos tiverem capacidade de exteriorizar até as suas dúvidas, as Artes Plásticas poderá vir a ser muito benéfico. Alunos que tenham jeito particular para isso, também se podem sentir mais com a sua autoestima mais desenvolvida. ... E temos um cá na Escola – que não consegue ler nem escrever – mas que consegue desenhar muito bem. E esse aluno sente-se muito melhor quando está a fazer esse tipo de atividades; e a partir destas ...já está a conseguir – já ganhou amor próprio suficiente – para começar a aprender a escrever.” – E6</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “Vão ganhando autonomia. ... Se virem que conseguem fazer alguma coisa, vão criando autonomia para os seus estudos, em que começam a estudar um pouco mais sozinhos, sem a orientação do adulto. E isso vai levá-los a estudar e a gostar um pouco mais da leitura, da escrita, por aí fora.” - E7</p> <p>(Em relação à criação plástica) “Estou a falar de exemplos porque é aquilo que tenho: são miúdos com um problema emocional ou social, e realmente uma das estratégias utilizadas na sua hora de apoio é ... é despendida não a escrever ou a ler, mas a trabalhar estas «matérias». E a verdade é que têm evoluído muito nestas áreas.”- E7</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “Este tipo de tarefas, portanto a utilização das Artes Plásticas para este tipo de alunos, ajuda precisamente a um maior relacionamento entre si, portanto a</p>
--	--	---

		<p>desenvolver competências sociais, onde eles podem partilhar ideias sobre aquilo que estão a desenvolver; e emocionais também. Todas as expressões têm um carácter relaxante. E não só a música, mas também as Artes Plásticas têm um carácter relaxante.” – E7</p> <p>“E no final da aula estavam mais calmos, mais relaxados; porque, no fundo, a intenção de expor eles nessa libertação é que eles conseguissem libertar sentimentos, reações que têm cá dentro, através da pintura; e foi mesmo bem conseguido.” – E8</p> <p>“Portanto, através destes trabalhos, fazendo assim uma retrospectiva do ano todo, consegui muito bons resultados com os alunos, a nível da autoestima, a nível de aspetos de segurança, a nível da libertação de raivas, de sentimentos que eles têm lá dentro.” – E8</p> <p>“(…) um aluno pode começar uma atividade de Artes Plásticas num estado muito agitado e o próprio trabalho, através da sua libertação, vai acalma-lo; e ele no fim já conseguir estar mais calmo. Consegui observar isso várias vezes, com vários alunos, em que entravam de uma forma e, ao longo do desenvolvimento do trabalho, saíam de outra.” – E8</p> <p>“Um trabalho de Artes Plásticas pode ser muito individual: é o estabelecimento de um diálogo entre o aluno e a sua obra. Neste aspeto, não se desenvolve muito o aspeto social quando o trabalho é individual. Agora se for um trabalho em grupo, como por exemplo este que fiz, que promovi aqui na Escola com cinco meninos de etnias diferentes juntos a pintar a mesma superfície, foi um trabalho social, foi. ... E mesmo dentro da sala, se estiverem a fazer um trabalho de grupo, a interagir uns com os outros, a misturarem materiais numa construção em comum, acaba por ser um trabalho social - que contribui para o seu desenvolvimento social - em que ganha um bocadinho de mais confiança com o seu colega, partilha ideias, materiais e tudo isso. E acaba por contribuir para o bem-estar social de turma e em todo o lado.” – E8</p> <p>“Em relação aos alunos com NEE, ainda reforça mais, porque são alunos que ... têm alguma dificuldade de relacionamento, alguns. E através da ligação que eles possam ter com alguma situação prática em relação às Artes Plásticas, eles entusiasma-se e vão por aí adiante; e até já se conseguem relacionar com os outros, através desse elo de ligação, que é o trabalho que os liga. Portanto, também é uma mais-valia para eles.”- E8</p>
--	--	---

		<p>“Também há aquela estratégia em que eu ... primeiro tenho que trabalhar muito bem a relação. Mesmo que ele se recuse a trabalhar para mim, não me importo: estou a trabalhar a relação. Quando estiver preparado, vai trabalhar. Mas a relação, para mim, é a base de tudo. No ano passado inventei uma situação, foi uma estratégia espantosa – que até tive muitos elogios nesse sentido – em que os alunos construíram os “alunos silenciosos”. Os alunos construíram umas formas, uns bonecos tridimensionais, assim grandes ... com materiais reaproveitáveis, reutilizáveis. E pintaram-nos, decoraram-nos, colocaram-lhes nomes. ... Surgiu para aí, oito bonecos destes. Muitas vezes, os “alunos silenciosos” iam assistir às aulas deles; ficavam intercalados com eles, a fazer as suas pinturas. E eu, por vezes, queria chegar a um aluno que, nesse dia, estava a ser complicado e, eu falava com o “aluno silencioso”... mas o objetivo era que o aluno se identificasse na conversa, E ele, logo aí, queria-se meter e queria falar sobre o assunto ... E eu chegava a ele. E, entretanto, quando eu chegava a ele, abria um bocadinho a “porta” e eu entrava, através do “aluno” silencioso. E aí conseguia falar sobre a vida pessoal dele, porque eu acho que se cria muito uma relação falando sobre a vida pessoal dos alunos. Falando sobre a vida pessoal dele, sobre os problemas dele, porque também estamos aqui como amigos, não é só como professores.” – E8</p> <p>“(…) apesar das aulas terem um carácter muito livre, uma das estratégias que eu uso é uma exigência a nível das regras... pretendo que eles entendam que tem que se saber entrar na sala, tem que se saber estar na aula, tem de se saber ouvir; tem de se saber tomar a responsabilidade de que vão pintar, mas no fim há uns que estão responsáveis pela limpeza. E há aquele momento em que eles se podem libertar totalmente, sujar tudo à volta. Mas é um momento organizado.”- E8</p> <p>“ [as Artes Plásticas] permitem a interação, porque podem trabalhar estas coisas a pares ou em grupo, discutir «o que é que eu fiz assim», complementar o trabalho, evidenciar habilidades que uns têm mais do que os outros; e poderem entrosar esse tipo de habilidades diferentes que têm.” – E9</p> <p>“(…) esta sensibilização dos miúdos ... tem muito a ver com a possibilidade de desenvolverem competências a nível da</p>
--	--	---

		<p>autoestima, da confiança, da partilha, de saberem trabalhar com os outros, ... sentido estético, por exemplo, por aí fora, até vir depois, mais tarde, ... uma certa cultura sobre esta área do saber. E pode ser aproveitado como uma estratégia, logicamente, podendo ser um «desencadeador» para um aluno ser mais seguro, ou ser valorizado nessa área. Pois pode ser um trampolim para outro tipo de aprendizagens de organização individual ...” - E9</p> <p>(recurso às Artes Plásticas) “Um miúdo que se relacione mal, que tenha problemas de participação é um miúdo com dificuldades específicas a um determinado nível e, portanto, também se pode fazer o recurso a isso.” – E9</p>
Prática das Artes Plásticas	Atividades propostas aos alunos / Estratégias	<p>“Estamos a fazer imensa coisa, nomeadamente uma atividade sobre a multiculturalidade... Primeiro tirou-se a foto. Ampliou-se a foto. E, com papel vegetal, eles passaram por cima da foto. Depois desenharam a cara deles próprios... E, a partir daí, foi tudo colado numa tela grande e, depois, feito um produto final onde eles acabaram de colorir o resto da tela.” – E1</p> <p>“Pintam e experimentam todo o tipo de materiais plásticos: caneta, pincel, esculturas, tudo um pouco.” – E1</p> <p>“No âmbito das Artes Plásticas, nós costumamos...marcar os momentos do ano, os momentos especiais (como o Natal, o carnaval, a primavera, o dia da criança, o dia dos namorados) com uma atividade diferente, uma atividade que não seja aquelas atividades académicas (ler e escrever).” – E2</p> <p>“Fazemos desenhos, recortes, colagens...” – E2</p> <p>“(...) pintámos diretamente na parede.” – E2</p> <p>“A primeira fase foi fazer o postal, depois eles venderam; e com o dinheiro fizemos o nosso lanche de Natal, um convívio. Portanto, tinha aqui assim quase de tudo: eles tinham que fazer, que vender e que conviver no lanche. Tinha a parte emocional e a parte social.” – E2</p> <p>“Por exemplo, este ano, construímos uns anjos. Fizemos mesmo com pasta de modelar, com objetos recicláveis a fazer a estrutura e depois cobriram com pasta de modelar... ; no fim pintavam.” – E3</p> <p>(no projeto “Os anjos”) “Eles normalmente têm bastante liberdade criativa. Principalmente a nível da forma,... cada um fazia como queria. ... Depois, como pintavam, era completamente livre: as cores, os motivos, as formas.” – E3</p>

		<p>“Então, são todas aquelas estratégias que eu estive a falar: de fazer uma reflexão sobre eles, de tentarmos falar um pouco e trazermos os alunos para esta questão da diferença; e de não terem receio de explorar coisas diferentes e coisas que ao princípio lhes pareçam estranhas, ou que não têm razão de ser, ou que não têm aceitação, ou que não são as coisas que eles veem na televisão, na telenovela. Todas essas coisas, acho que são estratégias que funcionam tanto para o aluno aprender melhor, como para se conhecer melhor. Para as duas coisas.” – E3</p> <p>“Agora, em Artes Plásticas, no geral, nós trabalhamos colagens, recortes; às vezes, pintura, o fazer tintas, o trabalhar as cores. Depois são trabalhadas em unidades de trabalho, em que há sempre a fase do projeto, que passa pelo desenho. Tentamos sempre que eles desenhem.” – E4</p> <p>“(…) também trabalhei massa de modelar e construímos bases de velas. Podemos fazer muitas, muitas coisas.” – E4</p> <p>“Por exemplo, a atividade que nós fizemos dos anjos, em papel machê. ...foram trabalhadas inclusive também o conhecimento da arte, porque eles tiveram que contatar com a obra de um pintor modernista...” – E4</p> <p>“Na disciplina de História e Geografia de Portugal, eu costumo de colocar os meus alunos a fazer a realização de maquetes... Fazem as maquetes para fazer...a reconstrução das primeiras sociedades históricas. Foi uma forma que eu vi, que obriga os alunos a estudar a História... Numa outra «matéria», quando dou a História de Portugal, também fazem maquetes sobre castelos de Portugal, ao longo da formação de Portugal.” – E5</p> <p>“Por exemplo, agora ali na turma de CEF estamos a fazer jogos pedagógicos para o ensino do Inglês, mas jogos de tabuleiro. Elas têm de criar o jogo.” – E6</p> <p>“Por exemplo,.. fazer um ditado e os alunos desenharem. “ – E6</p> <p>“Quando reparo que há um aluno, que há alunos, ou uma turma – porque, às vezes, há turmas que têm muito jeito – e que, por exemplo, não gostam tanto de escrever e que se chateiam muito com listas de palavras, verbos, etc., tento desenvolver atividades que tenham a ver com isto e que os levem a querer aprender.” – E6</p> <p>“As Artes Plásticas podem ser... outra forma de apresentar as coisas... tanto nós ao aluno, como o aluno a nós. Se for um aluno</p>
--	--	---

		<p>que tenha muita dificuldade, por exemplo a interiorizar vocabulário, ... o recurso ao ditado – em vez de ser o ditado de escrita, ...o ditado de desenho – pode ser uma ajuda. Por exemplo, alunos com dislexia, que têm dificuldade em fixar como se escrevem as palavras, ... recorrer a desenhos para lhes introduzir vocabulário, também poderá ser outras forma.” – E6</p> <p>“Em Educação Especial devemos sempre partir daquilo que os alunos sabem. E se eu tenho três, quatro ou cinco alunos que me desenham bastante bem, é nessa área que eu pego. ... Então, ao começar por aquilo que eles gostam – em que efetivamente até são muito bons – vão recebendo reforço positivo, vão sendo elogiados. ... E isso vai fazer com que eles gostem do que estão a fazer. E depois podem partir para outras áreas ... que são menos do seu interesse.”– E7</p> <p>“No 1.º período, fizemos a construção de uns anjos tridimensionais. (...) Portanto, não foi uma atividade a nível de Expressão Plástica de carácter muito livre a nível da expressão. No 2.º período,... decidi, mesmo por opção, que eles fizessem várias intervenções plásticas de carácter bastante livre;... começávamos uma aula com suportes grandes em cima de uma mesa, em que eu explicava-lhes a técnica que eles tinham que fazer e eles exploravam essa técnica de uma forma bastante, bastante livre, em que atiravam tinta para a folha, sujavam-se todos, sujavam tudo à volta, mas mesmo com intenção...” - E8</p> <p>“(...) ao longo do 2.º Período, para além desta exploração de carácter bastante livre em relação às Artes Plásticas, estivemos a trabalhar no projeto da Multiculturalidade, baseado na técnica do Vik Muniz. Agora, neste 3.º Período, terminámos as pinturas e estamos a “dar” desenho, estamos a fazer desenho de observação.” – E8</p> <p>(Relativamente às Artes Plásticas) “Em relação a estas áreas, normalmente quando surgem decorrem de qualquer atividade ou que os miúdos sugerem ou que eu possa sugerir. E depois, cada um vai por aí como quiser.” – E9</p> <p>“(...) tento fazer uma abertura ao mundo das Artes Plásticas. Não é ... infantilizar as Artes Plásticas, neste caso. ... Portanto, ou eles desenham é valorizado, é exposto; ou, quando isso não acontece, eu procuro determinadas imagens que, é evidente, correspondem aos meus valores estéticos; mas eu acho que de certa forma são</p>
--	--	---

		<p>universais, também.” – E9</p> <p>“Eu ligo muito as Artes Plásticas a todos os suportes de aprendizagem. Se entrar dentro da minha sala do 1.º Ciclo no final do 4.º Ano, a maior parte dos suportes de aprendizagem são feitos pelos miúdos. Por exemplo...em História, fizemos um friso cronológico com cortes e colagens, numa parede, em que aparece o homem das cavernas – os miúdos desenhavam – depois aparece a descoberta do fogo. São sempre eles que desenhavam, cortam, colam.</p> <p>“ – E9</p>
	Opinião dos professores sobre o interesse manifestado pelos alunos	<p>“Como é uma disciplina em que eles aderem bem, através das artes (...). Não têm aquela pressão de estar a ser avaliados. Eles aderem e pronto. Não sei se é por isso. Aderem muito bem.” – E1</p> <p>“As aulas de Expressão Plástica são aonde eles vão mais às aulas.” – E1</p> <p>“Durante a aula, eles aderem todos bem, inclusive há alunos que não querem sair para o intervalo.” – E1</p> <p>(realização de atividades plásticas) “E sentem-se muito bem a fazer.” -E2</p> <p>“Na minha opinião, considero que a nível de Artes Plásticas funciona muito bem com estes miúdos. Depois, a nível manual, tudo o que tem a ver com escultura e tridimensionalidade também funciona muito bem” – E3</p> <p>“(…) às vezes, quando os alunos mexem em tintas, têm prazer em fazer aquelas misturas todas.” – E4</p> <p>“Os alunos, às vezes, sentem-se bem, dá-lhes prazer, gostam de mexer com diferentes materiais, gostam de mexer com tintas, gostam de mexer com barro, gostam de criar. Podem, às vezes, não ficar muito contentes com o resultado final, mas eles gostam daquela «confusão» que, às vezes, as aulas de Artes lhes dão oportunidade para ter: mexer com as cores, mexer com tipos de papéis diferentes. O resultado final deles, eles podem não gostar, mas eles gostam desse tipo de aulas. ...eles sentem-se um bocadinho libertos.” – E4</p> <p>“ (...) os meninos precisam de coisas muito práticas, que a «matéria» de História não pode ser muito teórica, senão eles envolvem-se menos; e acham que a «matéria» é um bocado secante, porque tem muita coisa para decorar. “ - E5</p> <p>“Eu até lhe chamo a «História em construção». Porque é construída</p>

		<p>por eles. A ideia que eles têm da História deixa de ser aquela coisa enfadonha e passa a ser uma coisa viva.” – E5</p> <p>“E eles gostaram muito, gostaram. Inclusive há alunos que nunca tinham feito isto e chegaram a dizer que eram as aulas que mais gostavam, eram aquelas; e que não queriam «ir ao intervalo»; e que queriam ser pintores – para você ver o efeito que teve sobre eles esta exploração (através da pintura).” – E8</p>
	Obstáculos à promoção de atividades plásticas	<p>“É pena não serem mais usadas..., mas temos currículos tão grandes ... E talvez falte algum conhecimento de como ligar as Artes Plásticas... às matérias acadêmicas, aos conteúdos.” – E2</p> <p>“Tinha que ter menos alunos, tinha que ter menos carga horária para poder planificar. Porque acho que o uso das Artes Plásticas impõe muita planificação. Implica ter os materiais na quantidade certa, os materiais certos; quando os meninos entrassem já ter o material pronto. Muitas vezes implica experimentar a atividade antes de a realizar, para sair bem.” – E2</p> <p>“Mas isso sem dúvida: com outras condições usava muito mais.” – E2</p> <p>“Os que só têm dificuldades de aprendizagem talvez se recorra menos às Artes Plásticas porque há um currículo, há provas para fazer, os alunos têm que ser preparados. ... Especialmente quanto menos profunda é a necessidade educativa especial, por assim dizer, menos importância se atribui às Artes Plásticas como um recurso. ... Porque começámos a virar mais para as coisas académicas: treinar a leitura, a escrita, por aí fora.” – E2</p> <p>“Infelizmente nós não temos a formação que precisávamos para explorar quanto o possível.” – E2</p> <p>“Acho que, por exemplo, se houvesse um site de ideias que nós consultássemos, acho que chegava perfeitamente. Porque tem que ser tudo coisas muito simples que a gente possa fazer em pouco tempo, com materiais baratos.” – E2</p> <p>“(...) nesta sala em que eu trabalho este ano ... nem um lavatório tenho. Só tenho um armário para guardar o material todo. Em termos de recursos, isso mexe com tudo. Em termos de recursos, nós não fazemos milagres. A minha disciplina que é de Artes, requer bastantes materiais para se fazer coisas, para se criar. Para eu fazer atividades tenho que ter materiais: não há; quando nem há condições para os guardar. Isso entra tudo, todos estes fatores:</p>

		<p>entra a sala de aula, as cadeiras, o espaço de sala de aula. Entra na forma como vai poder trabalhar com aquela turma, que atividades é que se pode desenvolver nesta sala de aula ou com estes alunos, na área das Artes. Isto tudo tem implicação.” – E4</p> <p>“(…) e muitas das vezes os professores do 1.º Ciclo erram, porque dão tudo já quase feito. Depois chegam ao 5.º Ano com problemas a nível gráfico, de recorte, de medir com a régua, não usam o compasso. E que eles chegam ao 5.º Ano com muitos, muitos atrasos, muitas falhas.” – E4</p> <p>“A maioria dos alunos com quem tenho trabalhado em dez anos chegam ao 5.º Ano com um nível gráfico abaixo do esperado para a faixa etária, com limitações na expressividade e na criatividade; o que os leva, depois, a ter um bocadinho de falta de iniciativa para concretizarem as atividades com autonomia e sozinhos. Notei muitas vezes.” – E4</p> <p>“(…) numa instituição mais fechada tínhamos outras condições e podíamos dar mais azo a este tipo de atividades.” – E7</p> <p>“(…) às vezes, por exemplo, os miúdos têm lápis de cera que são uma «porcaria»; e depois querem fazer, moldar e não conseguem tão bem. Se nós lhes passarmos bom material, eles têm vontade, têm prazer em estar a fazer as coisas com bons materiais.” –E9</p>
	Promoção da Interdisciplinaridade	<p>(realização de postais) “Também fizemos no dia dos namorados, em que eles tinham que pôr uma quadra. Portanto era um trabalho que ligava as Artes Plásticas à Língua Portuguesa.” – E2</p> <p>“É assim, no PIEF... o projeto é sempre feito em equipa. ... Todas as disciplinas vão contribuindo e vão tentar explorar o mesmo tema.” – E3</p> <p>[alunos com dificuldades de aprendizagem] “Com um aluno com dificuldades, que não sabe ler nem escrever, se o professor vai insistindo sempre no Português, todos os dias e não sei quê, coitada daquela criança!... Então, se calhar, deveriam dar mais importância às Artes Plásticas. E, quem sabe, dar a História com as figuras dos reis, ... E a Geografia com os mapas dos países; pô-los a pintar; formar o puzzle do globo terrestre. Pronto, atividades mais plásticas para tentar dar as matérias.” – E4</p> <p>“(…) o tal trabalho prático para realizar com as maquetes ajuda a promover toda uma série de estratégias que não envolvem apenas a teoria em História, mas a motivação interdisciplinar para as várias</p>

		<p>disciplinas. Portanto, eu quando dou Português faço sempre a relação com o Mundo, com a Arte e com o facto de estarmos em Portugal; e com a Língua Portuguesa. ... e promove ao mesmo tempo uma série de competências que são interdisciplinares.” – E5</p> <p>“(…) as disciplinas não são estanques, ou seja a disciplina de História não realiza um trabalho que só pode ser válido para a História; o trabalho de História pode-se depois pegar em Português e continuar a desenvolver trabalho; pode-se depois pegar em EVT e continuar a desenvolver trabalho. ... E as coisas podem perfeitamente ser trabalhadas em conjunto. E isso ajuda muito a promover as competências como um todo ...” – E5</p> <p>“(…) as Artes Plásticas promovem muito bem este papel de ligar as várias disciplinas; ligar o mundo à, por exemplo, à minha disciplina que é a História e Geografia. Eu, com as Artes Plásticas, consigo fazer esta ligação de uma forma muito importante.” – E5</p> <p>“As Línguas têm vários temas: os objetos da sala de aula, as mobílias em casa, as divisões da casa, as roupas, etc. Tudo isto, a seu tempo e bem preparado, combinado com EVT pode ser – mas isto se os professores estiverem de acordo – pode ser realmente exemplificado e concretizado através destes trabalhos.” – E7</p> <p>“(…) acho que tem que ser destas atividades que têm que surgir mais, com as Artes Plásticas envolvendo várias disciplinas, sobretudo para os meninos com NEE.” – E7</p> <p>“(…) foi o projeto transversal, ao longo do ano inteiro, que é o projeto da «Multiculturalidade na Escola», em combate ao racismo. E teve várias vertentes; uma foi uma dinâmica, uma performance que nós fizemos aí fora. Estiveram envolvidos seis meninos de diferentes etnias, de várias turmas da escola, em que fizeram um trabalho plástico interessante, baseado naquela técnica do Pollok...” – E8</p> <p>“Em relação aos alunos com, por exemplo, dificuldades de aprendizagem, eu aproveito muitas vezes, por exemplo, desenhos e ilustrações. ...Sou capaz de aproveitar uma atividade destas para desenvolver competências ao nível da oralidade e da expressão escrita, como legendagem, escrever a intenção do que fizeram. Isto que tenha a ver um bocado com a ilustração, o desenho, (o desenho livre, o desenho intencional).” – E9</p> <p>“Eu sou capaz de estar a dar uma aula – qualquer coisa de Língua</p>
--	--	--

		<p>Portuguesa - ...surge qualquer coisa, eu paro tudo, e depois aproveito isso. E é engraçado, porque alguns livros com ilustrações que eu fiz com os miúdos, foi exatamente assim...” – E9</p> <p>“Há outra coisa, que eu também acho que já falei, que é eles constroem muitos suportes de aprendizagem; que depois também são expostos, com a ideia de, se eles não são capazes de fazer, vão procurar em determinados espaços da sala, onde é que está a informação para poderem resolver. Depois, normalmente também, de acordo com problemas de grupos de alunos ou individuais – sejam NEE ou não – tenho materiais lúdicos, normalmente numa mesa, que eles vão buscar autonomamente, sei lá, material concretizador de Matemática, gravuras com palavras escritas; por exemplo, se forem mais pequenos, se estiverem ainda na fase da aprendizagem da leitura e da escrita.” – E9</p>
	Necessidade de adaptações curriculares	<p>(na disciplina de EVT) “muitas vezes nos alunos NEE não há necessidade de adaptar as atividades que se fazem na minha área, visto que a maioria consegue atingir os mesmos objetivos que os alunos ditos «normais».” – E4</p> <p>“Nessa turma por acaso tenho uma NEE, mas com esta não há necessidade de adaptar nada, simplesmente, se calhar, em termos de avaliação é que depois somos menos exigentes do que se calhar, no outro.” – E4</p> <p>“Nessa turma tínhamos uma outra... ; essa, sim, não conseguia atingir o mínimo; mas dava-se apoio individual e ela acabava por fazer o mesmo tipo de atividades.” – E4</p> <p>“Não fazíamos muito atividades diferenciadas. Porque a minha disciplina.... acho que permite isso; porque o resultado final acaba sempre por ser menos exigente...” – E4</p> <p>“(...) na maioria dos casos que eu tenho tido em dez anos nem foi preciso fazer adaptações curriculares à minha disciplina para os alunos NEE. Foram poucos, em dez anos que eu tive que fazer para EVT.” –E4</p> <p>“(...) os NEE, a maior parte das vezes, na nossa área – nas Artes Plásticas – não têm dificuldades; acompanham muito bem qualquer tipo de atividade.” – E4</p> <p>“Os alunos NEE fazem, normalmente trabalhos mais simples...; alguns, depois, fazem mais do que isso. Mas, no início, o trabalho tem que ser mais orientado. Portanto a criatividade acaba por ser</p>

		<p>limitada no primeiro trabalho.... Por exemplo, enquanto os outros fazem um castelo à vontade deles, eu, aos alunos NEE – não são todos, mas à maioria – eu dou-lhes um castelo para eles recortarem e fazerem, muito orientado. Mas quando se sente aquele clique, que o aluno está a desenvolver, poderá apresentar outro trabalho criativo feito por ele, à escolha dele, com os materiais que ele entender.” – E5</p> <p>“Eu faço os testes adaptados: enquanto nos outros eu utilizo muito mais textos, neles eu utilizo muito mais a imagem para fazer corresponder a um texto, por exemplo.” – E5</p>
	Avaliação das criações plásticas dos alunos	<p>“Eu quando estou a avaliar um desenho, eu tenho que avaliar o nível gráfico, se ele consegue desenhar as formas, se ele consegue transmitir bem a mensagem que quer, se está de acordo com o tema.” – E4</p> <p>“(...) é o conjunto todo, eu não me cinto só numa coisa ou outra.” – E4</p> <p>“(...) eu começo por olhar para o todo. E começo a ver: isto está num bom nível gráfico; aplicou bem a técnica do lápis de cor ou da caneta de feltro. Começo a amontoar por montinhos, por isso é que eu não sei quem é que são os alunos. Mas começo porque eu tenho de ter um termo de comparação a nível gráfico, a nível geral da turma. ...Isto é avaliar o produto final.... Mas tenho em conta se o aluno se empenhou; se o aluno se esforçou, se o aluno esteve concentrado, se não esteve. Aí já entra todo o processo para obter o resultado da avaliação.” – E4</p> <p>“ (...) é muito importante o processo na nossa área..., para podermos avaliar com justiça.” – E4</p> <p>“(...) há muitos professores de EVT que têm o gosto pessoal em conta naquilo que avaliam.” – E4</p> <p>“Eu penso que há muita dificuldade em avaliar a criatividade. A criatividade é um dos parâmetros de avaliação que fazem parte do grupo de EVT da escola.” – E4</p> <p>“Se um aluno é NEE, eu estou a avaliá-lo com um grau de exigência diferente, tendo em conta as limitações daquela criança.” – E4</p>
	Exposição das criações plásticas	<p>“(...) também vamos aos museus. ... Eu acho que faz muita falta a esta gente ir a museus. Mas depois ser trabalhado aquilo que eles veem, nomeadamente, depois falar sobre as obras de arte.” – E1</p>

		<p>“Por vezes expõem os trabalhos [dos alunos com NEE], o que é muito importante para os pais verem os temas que eles estão a tratar, como é que tratam. E também é bom porque mexe ali com a dinâmica familiar.” – E2</p> <p>“Acho que é muito importante expor os trabalhos para eles, entre eles verem – para os colegas verem o que os outros fizeram – e, se puder ser alargada a mais pessoas, melhor.” – E2</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “Se os pais são pessoas com alguma formação reagem muito bem, gostam muito de ver - alguns pais - especialmente os pais que têm mais noção de como são os seus filhos. Alguns pais não têm noção das competências que os filhos têm e, portanto, ...aquilo não lhes diz muito. Agora aqueles que sabem, por exemplo, que os filhos têm dificuldades e depois veem trabalhos giros, ficam muito contentes. ... Agora os miúdos é que gostam muito de ver sempre os seus trabalhos expostos.” – E2</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “O facto de terem um produto final, que é deles, e que depois vai ser apreciado pela Escola, em geral e pelos encarregados de educação - porque as exposições estão abertas à comunidade - permite que eles sintam o trabalho como seu e o valorizem muito mais.” - E5</p> <p>“(...) fizemos uma visita de estudo ao Centro Cultural de Belém, visitámos a exposição do Vik Muniz.” – E8</p> <p>“(...) o objetivo destas pinturas todas que eles fizeram foi com o intuito de fazer uma exposição no pavilhão C ... Agora, vamos lá expor alguns trabalhos no âmbito do projeto «Galeria de arte», quer dizer que queremos fazer do pavilhão C uma galeria de arte.” – E8</p> <p>“E exponho muito os trabalhos nas paredes; partilho muito as produções deles todos com os outros, com o objetivo de partilhar qualquer tipo de produção que fazem. ... Tudo o que é feito é valorizado e exposto.” – E9</p>
	Motivação para a prática das Artes plásticas	<p>“A maior parte dos pais não quer saber se o filho já pega na caneta, ou não, aos quatro anos de idade. São às vezes os professores da área que estimulam os filhos para isso, desde pequenos.” – E4</p> <p>“Eu acho que as Artes têm que estar presentes desde crianças. Eles, desde crianças, que devem começar a fazer bonequinhos com a plasticina, devem começar a mexer nas canetas de feltro... Isso estimula...as nossas capacidades sensoriais. E é desde pequena, não</p>

		<p>é quando ele me chega ao 5.º Ano, já com dez anos, porque aí está com um atraso.” – E4</p> <p>“Não são estimulados em casa, principalmente o tipo de crianças com quem eu trabalho. São poucas as que são estimuladas em casa, para as questões artísticas. Não é estimulada desde pequenina; chega a uma determinada fase da vida começa a ter outros interesses, outros gostos, aquilo já não lhe diz nada.” – E4</p> <p>“(…) há alunos que dizem logo à partida que não sabem desenhar. E nós tentamos motivá-los: Então, experimenta! Ajudamos; e eles ficam concentrados, a aula toda a observar e a desenhar uma forma. Não è assim desta forma, fazem uns intervalos, cansam-se um bocadinho. Mas conseguiu-se um bom resultado na aula passada. Inclusive, houve um aluno que começou a aula passada a dizer que não queria e que não sabia desenhar. Nós estivemos lá a ajudá-lo a desenhar, a descobrir a forma. E ele não quis «ir ao intervalo», no final da aula: quis ficar, no intervalo, a acabar de fazer o seu desenho.” – E8</p> <p>(no caso de recusa à criação plástica) “Não forço nunca. Digo sempre: “Vamos experimentar a ver o que sai. Eu ajudo-te.” É sempre assim. Ele sente-se apoiado; sente-se que quer experimentar, para ver o que é que sai. E depois, lá está, ao mínimo gesto valorizo muito, independentemente de se está bem pintado, se está mal pintado. No começo tudo é valorizado; e o aluno vai-se sentindo confortável na situação. E, aos poucos, vai querendo avançar. E quando ele já está confortável, e já percebeu que consegue – que, afinal, até sabe pintar e desenhar - ...é que eu entro com alguma exigência a nível de técnica.” – E8</p> <p>“Eu tenho muitos casos que, a partir de uma determinada idade (sete, oito anos), começam a dizer que não são capazes. Quando passam para aquela fase que é mais estereotipada, que eles representam muito coisas que veem; e depois querem pôr no papel sobretudo representações visuais daquilo que veem. E aí dizem: «Não sou capaz». E, portanto, eu tenho que destruir, que desconstruir isto tudo do «não sou capaz». Toda a gente é capaz, é uma questão é de se ir fazendo. E isso tem a ver com o valorizar aquilo que eles fazem. E depois – eu acho que já tinha dito – eu mostro muito as ilustrações. E algumas ilustrações até de obras de arte. Por exemplo, eu posso apresentar – não estou a dizer que</p>
--	--	---

		tenha feito isto - mas posso apresentar, por exemplo, “As meninas” de Picasso: estão a ver, um pintor tão conceituado, como ele desenha as meninas? Às vezes, para combater aquelas histórias dos estereótipos, das casinhas com o céu, com o azul. Às vezes, dou indicações muito diretas: “Quero a folha toda, toda cheia. Vejam lá se veem branco aí! Tudo cheio. E não há borracha.”- E9
	Importância de uma prática sistemática e de qualidade	<p>“Tento sempre trabalhar as Artes Plásticas no sentido de os miúdos evoluírem; e consciente de que as Artes Plásticas ajudam para tudo o resto.” – E4</p> <p>“(…) e se for um trabalho com alguma regularidade e alguma exigência, eles conseguem fazer avanços.” – E8</p>
	Desvalorização da área das Artes Plásticas no currículo	<p>“(…) a maioria das pessoas acha que a parte artística é a que tem menos importância. E veja, atualmente, qual a medida que o governo está a implementar: a desdobrar a nossa disciplina; menos professores da área de Artes nas escolas. O próprio governo não dá importância à disciplina em que o aluno pode desenvolver a parte artística. Se o governo não dá, os pais não dão; e isto é tudo um ciclo vicioso.” – E4</p> <p>“(…) o que eu disse foi a relevância que tem, que infelizmente o nosso ministro não tem essa visão. E que desvalorizou esta área – como se não tivesse a importância que tem – dando mais importância às outras disciplinas como Matemática, Português, tudo isso; esquecendo que, através desta área, eles conseguem – se forem bem trabalhados nesta área – conseguem desenvolver competências para depois trabalhar bem nas outras.” – E8</p>
	Desenvolvimento da motricidade fina	<p>“Nas duas turmas PIEF temos lá alunos NEE. (...) É a aluna N. que é mais NEE. (...) Por exemplo, esta miúda (...) escreve mal. Ela chegou até nós, ela não sabia ler nem escrever, o rigor das letras; tinha uma caligrafia má. Nós, através das artes, o facto de ela pegar num pincel permite que ela adquira mais um fluir mais rigoroso no traço. Eu acho que isso também funciona bem, essa experimentação.” – E1</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “ (...) também se usa muito as modelagens para treinar a motricidade.” – E2</p> <p>“(…) o facto de utilizar uma tesoura requer um desenvolvimento daqui, da parte da motricidade fina já... já avançada, já cuidada. E isso deve ser trabalhado. Depois, podem ajudar na escrita, no melhoramento da forma como escrevem e tudo. O próprio desenho</p>

		<p>também melhora esse aspeto da motricidade fina...” – E4</p> <p>(em relação às Artes Plásticas) “ (...) desenvolve também competências ao nível da ...motricidade, o que é fundamental nestes meninos NEE: os meninos NEE, quase todos, têm dificuldades ao nível do risco, do traço, da linha, da letra. E nas Artes Plásticas essas coisas podem muito bem ser dirigidas pelos colegas, que podem colmatar grandes falhas nos alunos NEE, em geral.” – E5</p> <p>“Estou a pensar no desenvolvimento de outras capacidades ao nível mesmo da motricidade fina...que pode ser um meio muito mais agradável – as Artes – do que escrever ou fazer outras tarefas assim aborrecidas do quotidiano. Pode-se, se calhar, partir depois dessas para outras.” – E6</p> <p>(para os alunos com NEE) “ (...) são áreas importantes a nível da motricidade fina. E não só para os ajudar a desenhar, a desenvolver o traço gráfico, mas a vários níveis, até a nível da caligrafia – que alguns têm dificuldade em desenhar a caligrafia...” – E7</p>
Inclusão escolar	Conceção de inclusão escolar	<p>“Inclusão escolar é a escola tem que estar pronta para receber todo o tipo de alunos; basicamente é isto. ... Só que nós sabemos que isto não é verdade, quer seja handicaps físicos, quer seja os handicaps a nível emocional, psicológico. Só que isto não corresponde à realidade.” – E1</p> <p>“Ora, a questão é que as escolas não estão prontas para esta inclusão escolar. ... A nível de logística, técnicos, de tudo; a escola não está pronta, acho eu.” – E1</p> <p>“A inclusão é fazer que os alunos com NEE consigam dar o seu máximo no meio escolar, consigam participar o mais que possam em tudo; à sua maneira, como eles conseguirem participar que o façam. ... Não é andar aqui a passear nos corredores; a inclusão é participar, participar dentro das suas hipóteses. Porque, ao fim e ao cabo, é o que os outros também fazem: cada um participa dentro das suas hipóteses.” – E2</p> <p>“(...) quando eu tenho um aluno NEE que não atinge nada, numa turma de vinte e um, nomeadamente numa área de problemas sociais e económicos como estou neste ano a trabalhar (e como estou há três anos letivos a trabalhar); quando eu tenho desse tipo de alunos que já vivem em ambientes sociais tão carenciados e tão degradados, e depois ainda o metem numa turma com os ditos</p>

		<p>“normais”, com todos os problemas de comportamento, de atitudes, educação e tudo o mais, não sei até que ponto é que esse aluno está a ser favorecido, ou está a ter inclusão escolar, numa turma destas; quando, se calhar, se houver centros educativos para este tipo de crianças, não favorecia mais. ... Um professor, numa de sala de aula de vinte e um alunos, não consegue com um aluno que é NEE fazer o trabalho que esse aluno, se calhar, precisa. Nós fazemos o que podemos, mas às vezes não se consegue. Porque basta haver três com mau comportamento para prejudicar o trabalho que o professor queira fazer com aquele aluno, ou com os outros todos.”</p> <p>– E4</p> <p>(em relação aos alunos com NEE) “Agora metem-nos miúdos destes connosco. Alguns podem estar. ...Alguns adaptam-se bem. Agora aqueles casos ... das deficiências mentais, das deficiências profundas, eu penso que estes miúdos devem ser encaminhados para os centros educativos especializados, para lhes dar garantias de futuro. Porque a escola dita “normal” não dá.” – E4</p> <p>“ (...) a inclusão escolar é muito bonita no papel. Pode funcionar nas escolas que estão preparadas para isso. Na maioria das escolas do país não funciona (...). Eles estão a aumentar o número de turmas; estão a reduzir o número de professores na escola; quase que não há apoios. É uma fantochada! Sabe, inclusão escolar, para mim, é igual a fantochada (...).” – E4</p> <p>“É a escola com todos, para todos. E isso significa que, se é para todos e é com todos... é o objetivo máximo acabar com a discriminação. A escola será inclusa quando todos os alunos, independentemente da sua etnia, das suas diferenças sociais, das suas diferenças económicas, quando todos os alunos conseguirem ter as mesmas regras; não for necessário andarmo-nos a enganar uns aos outros. Tenho uma turma que é composta a maioria é etnia cigana. E para mim, inclusão verdadeira é trata-los como alunos: para mim, eles não são ciganos, são alunos. Têm que obedecer às mesmas regras, têm que tentar fazer as mesmas coisas e ter os mesmos objetivos que os outros: progredir nos estudos para vingarem na sociedade.” – E5</p> <p>“Eu penso que a inclusão escolar não é só meter os meninos todos na mesma sala, no mesmo espaço, com o mesmo professor, todos juntos; e agora dizer: «agora fazes parte aqui deste grupo, ó...”. Eu</p>
--	--	---

		<p>acho que passa por sermos capazes. E aí acho que temos muito poucos meios. Para alguns alunos, se as necessidades forem muito graves, eu não me vejo a ser capaz de fazer inclusão escolar verdadeira com vinte e cinco alunos, até vinte. E um que tenha graves problemas a nível cognitivo, mas porque sou só eu, e os outros – normalmente as turmas não são fáceis... Mesmo assim, eu acho, se um aluno tiver mesmo dificuldades muito grandes (como nós temos uma, até, a nível de integração e de arrancar com trabalho) para nós darmos atenção a todos, eu não me sinto capaz de tornar aquela aluna verdadeiramente incluída, neste momento. Há algo que está a falhar: era preciso haver ajuda. Haver mais alguém, outro professor que também pudesse auxiliar... Porque depois, os outros dezanove também têm as suas necessidades. Isto é complicado.” – E6</p> <p>“Gostaria muito que nós conseguíssemos incluir mesmo, de facto, todas as pessoas. Não só o que andam a fazer, porque incluir não é só pôr... alguém com mais problemas dentro de um grupo, e não dar os meios para resolvermos. Porque aí prejudicamos essa pessoa – que não vê os seus problemas minimamente resolvidos – e os outros também – que precisavam, às vezes, de evoluir num aspeto ou noutro; de apoio mesmo, de apoio num aspeto ou noutro. E... nem fazemos para uns nem fazemos aos outros. Eu acho que é uma das frustrações que qualquer professor deve sentir agora.” – E6</p> <p>“A inclusão escolar é quando um aluno que tem NEE funciona dentro da sala de aula e realiza as mesmas tarefas que os outros, utilizando outras estratégias; ou seja, portanto, o aluno terá que desenvolver a mesma atividade, aprender as mesmas matérias, mas de acordo com as suas capacidades. Cabe ao professor implementar estratégias adequadas para que isso aconteça.” – E7</p> <p>“(…) a inclusão escolar é o que eu tenho feito há três anos. É tentar incluir na escola todos os alunos que são considerados “lixo” (entre aspas). ... É ir ao encontro do “lixo” que são os alunos que ninguém os quer – que dão trabalho, que faltam, que só fazem disparates e que, portanto, é considerado o “lixo” da escola. E tentar trabalhar e “reciclar” esse “lixo”: tentar fazer deles alunos como os outros, com as mesmas oportunidades que os outros têm. E não criar um obstáculo e pensar: estes alunos dão muito trabalho, vamos colocá-los de parte. Vamos precisamente fazer o contrário: vamos lá</p>
--	--	---

		<p>buscá-los e vamos trabalhá-los o melhor que sabemos... com o objetivo deles se conseguirem sentir iguais aos outros, que é esse o objetivo da inclusão ...” – E8</p> <p>“(...) esse é que é o grande objetivo – a inclusão: é proporcionar atividades aos alunos que eles consigam-se sentir bem naquele espaço, e que queiram voltar para terminar.” – E8</p> <p>“É respeitar as diferenças mantendo a identidade de cada um. A inclusão escolar, para mim, é isso: é respeitar as diferenças. A minha intenção com a inclusão não é fazer com que todos sejam iguais; é fazer com que todos se sintam bem nas suas diferenças; respeitar essas diferenças; haver o sentido de pertença a qualquer coisa; mas, obviamente, cada um na sua especificidade.” – E9</p> <p>“A inclusão escolar é difícilima de fazer. ... Agora, para se fazer isto tem de se ser dotada de alguns instrumentos e de algumas regras, que nem sempre há. ... Estou a falar de legislação que, às vezes, não permite encarar a inclusão escolar de uma forma tão intrínseca e tão interiorizada como eu a tenho. Vou-lhe dar um exemplo: miúdos com dificuldades de aprendizagem gravíssimas; se calhar dava-me jeito ter para aí oito computadores na sala de aula. ... Peço oito computadores e tenho um miúdo que precisa de um computador. Eu quero oito computadores para o miúdo, de cada vez que estiver no computador, não estar sozinho no computador. Não ser diferente dos outros que nunca recorrem ao computador; porque isso vai acentuar as diferenças. Por exemplo, ou o número de alunos; ou o tipo de sala; ou o tipo de acompanhamento. Eu tive, para aí durante três meses, uma miúda com trissomia 21 em que o máximo – por dia – que eu conseguia estar com ela, era um minuto: tinha cinco grupos, dentro da sala, a precisar muito de apoio.” – E9</p>
	Estratégias para a inclusão escolar	<p>“Muitas das vezes, com os NEE, sento-me ao lado e dou apoio individualizado em sala de aula, o que às vezes é um bocadinho complicado.”- E4</p> <p>[relativamente aos alunos com NEE] “Têm falhas graves nas competências quer de aprendizagem quer, muitas vezes, das competências emocionais dos alunos; ou seja, sentem-se menos capazes do que os outros. Ao terem atividades diferenciadas, eles sentem que as atividades diferenciadas os diferenciam. ...e o trabalho do professor, no caso do acompanhamento dos alunos com</p>

		<p>NEE, é coloca-los ao mesmo nível dos outros; porque eles sentem que partem de um patamar diferente, um patamar menor que os outros. ... Temos que fazer esse trabalho de inclusão e, apesar de terem tarefas diferenciadas, de perceberem que eles são iguais aos outros, em termos da maneira como nós os vemos como alunos. Tratá-los com o mesmo respeito; quando falam, ouvi-los exatamente como se fosse um aluno normalíssimo.”- E5</p> <p>“Dentro da sala devemos tentar sempre pô-lo ao mesmo nível dos outros. Nada de pô-los num canto, sempre a fazer coisas diferentes. ...Por isso é que eu tenho muito medo das planificações entregues daquilo que o aluno deve apreender: nós temos uma ideia que o aluno deve aprender aquilo; mas eles, muitas vezes, conseguem acompanhar as mesmas coisas do que os outros. Têm-se sempre que reformular a planificação para que ele não fique com os mínimos, quando ele sabe mais do que os mínimos.” – E5</p>
	Desenvolvimento de atividades em grupo	<p>“Podem sempre aprender com os outros, mas também podem ensinar aos outros algumas coisas. Por vezes, há... uma resistência para que isso aconteça. ... Às vezes pelos próprios, que não querem trabalhar em grupo na sala de aula, na sala de apoio. Gostam de estar quietos no seu canto. Não aceitam as opiniões dos outros, nem as ideias, nem querem. E criam conflitos, são problemáticos, não querem trabalhar com os outros. Por vezes, são os outros, eles próprios, que os rejeitam e dizem que é difícil trabalhar com esse tipo de colegas, e criam dificuldades para que isso aconteça.” – E7</p>
	As Artes Plásticas como incentivo à Inclusão Escolar	<p>“ Eu vejo isto como uma forma de inclusão, quase. Era o que eu estava a dizer: se eles são bons nisto, já há mais qualquer coisa que os puxa à escola. E, a partir daí, podemos começar a trabalhar o resto.” – E1</p> <p>“(...) a Arte, para mim, é um veículo privilegiado de inclusão escolar, porque é uma coisa ... inata, quase... Eu acho que é uma coisa nossa, do ser humano, não sei: se nos derem para a mão uma coisa, digo eu, acho que a nossa tendência é começar a experimentar; acho eu que isto já vem, já está dentro de nós. ... É a tal questão deles se sentirem valorizados, se calhar, não sei. Primeiro por eles, que veem que conseguem ter um produto final. E com o reforço adequado, positivo, de quem trabalha com eles.” – E1</p> <p>[as Artes Plásticas] “dão um sentido de pertença à escola: “eu fiz</p>

		<p>aquilo!"; "eu sou bom nisto!". É um espetáculo. É isto que eu noto neles." – E1</p> <p>"Eu acho que as Artes Plásticas são um ótimo incentivo à inclusão. ... Mesmo quando há atividades programadas, quando é uma atividade relacionada com as Artes Plásticas toda a gente fica muito contente, porque os meninos com NEE vão poder participar: conseguem sempre fazer qualquer coisa que, muitas vezes, noutros tipos de atividades não conseguem. Portanto, ...são muito importantes no incentivo à inclusão escolar. " – E2</p> <p>"(...) pode ser muito importante porque nas artes a pessoa é abraçada, lá está, pelas suas capacidades mais de criatividade e de expansão, do que propriamente por aquilo que os alunos, normalmente, são julgados nas outras disciplinas, que é se sabem fazer «contas», se sabem ler e escrever... Enquanto que numa aula de artes, se calhar, o que vem é realmente a forma como o aluno se consegue expressar. Por isso, acho que um aluno com uma NEE consegue, provavelmente, expressar-se até melhor ou tão bem como um outro aluno que é considerado «normal», se é que existe isso. ... Porque é um espaço onde esse aluno, neste caso com uma NEE, pode sentir-se ao mesmo nível que os outros, completamente ao mesmo nível que os outros." – E3</p> <p>"(...) com alunos com NEE e nas escolas ditas «normais», às vezes, as Artes Plásticas podem contribuir para que estes alunos se sintam realizados; porque, muitas das vezes, são as atividades que os estimulam mais. Por isso acho que é importante para a inclusão escolar dos alunos com NEE, trabalhar-se mais a área das Artes Plásticas." – E4</p> <p>"Se os alunos estão a ser apoiados em técnicas que tenham Artes Plásticas – vamos pensar mesmo nos alunos NEE ou com dificuldades de aprendizagem (os disléxicos e tudo) – a partir da altura em que eles se sintam mais confiantes e que façam mais coisas, vão poder participar mais nas atividades da turma, por exemplo. Vão poder realizar-se muito mais como pessoas e como alunos; ...a partir da altura em isso aconteça, esses alunos vão poder estar perfeitamente incluídos no grupo a que pertencem, na escola a que pertencem, porque têm um papel." – E6</p> <p>"(...) podem-se criar tarefas de grupo concretas, para que o grupo desenvolva uma tarefa comum. ... Podem fazer um trabalho</p>
--	--	---

		<p>coletivo de pintura. E aí podem partilhar as ideias: podem perguntar uns aos outros que tipo de cores podem usar, ou de materiais de pintura. E podem sempre partilhar aí as ideias.” – E7</p> <p>“Numa sala de aula, nós estamos numa disciplina qualquer em que se está a ensinar um tema. ...todos estão perante um tema, todos têm que fazer essa aprendizagem. A forma como vão aprender poderá ser diferente, se o professor utilizar outras estratégias, recorrendo, por exemplo, a este tipo de aluno com CEI, recorrendo à ilustração deste trabalho. ... O aluno pode nem saber ler nem escrever, mas que frequenta Ciências, pode participar, colaborar, fazer o mesmo tipo de trabalho, mas através da ilustração de animais; ou a planta. Uma planta - estamos a estudar uma planta - enquanto que os outros escrevem que as plantas têm folhas, frutos, caule, etc., o aluno pode recorrer ao desenho. Portanto, ele está a interagir com os outros, e está a participar, e está contente. Quanto às dificuldades de aprendizagem, a mesma coisa: sempre que um aluno tenha dificuldades de aprendizagem, ... se o professor recorrer ao recurso figurativo e... posteriormente a matéria também seja explicada e ilustrada pelas Artes Plásticas, provavelmente vai facilitar-lhe a vida, também.” – E7</p> <p>“Uma prática das Artes Plásticas – se for bem trabalhada, da forma correta – acaba por ser um espaço, um lugar onde os alunos se sentem confortáveis. Logo, é como se fosse um ponto de referência da escola, em que os faz lá voltar; portanto, no aspeto da inclusão, se o aluno está a desenvolver trabalho que gosta muito e quer continuar, no dia seguinte quer voltar para terminar. Lembro-me de que, no ano passado, desenvolvi umas pinturas em tela, com os meus alunos. ... E eles estavam tão entusiasmados da parte da pintura das telas, com mistura de materiais, de areias... e com as cores. E, com o resultado que estavam a ter, eles estavam sempre desejosos que fosse a próxima aula. Estavam lá quase todos – isto é inclusão. Quer dizer que eles sentiam-se incluídos e iam para a escola porque queriam ir para aquela aula.” – E8</p> <p>“(...) pode ser sempre uma atividade de grupo que reforce o sentimento de que pertence a um grupo em que... até podem ter o mesmo tipo de competências que têm os outros; a este nível, permite-lhes interagir... Pronto,... podem ser instrumentos que diminuam os contrastes de desempenho.” – E9</p>
--	--	---

ANEXO 5

ANÁLISE DOCUMENTAL

Análise de conteúdo

ANÁLISE DOCUMENTAL – análise de conteúdo

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo
Importância atribuída às Artes Plásticas	Formação cultural	<p>“É de salientar que a formação cultural (...) dos alunos não pode ser secundarizada, (...) promovendo a abertura a outras realidades socioculturais.”- PE</p> <p>“Garantir a aquisição e estruturação de conhecimentos básicos sobre (...) a Cultura, e desenvolver a interpretação e a análise crítica dos fenómenos (...) culturais.”- PE</p>
	Desenvolvimento cognitivo	<p>“Desenvolver a capacidade intelectual e o espírito crítico dos/as alunos/as (...).”- PCA</p>
	Desenvolvimento emocional	<p>“Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoestima”- PE</p> <p>“Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros (...).”- PE</p> <p>“Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio afetivo (...).”- PE</p>
	CrITÉRIOS de Avaliação de Educação Visual (2.º e 3.º Ciclo)	<p>“Realização de tarefas (saber apreender e saber evoluir): autonomia; responsabilidade; participação e empenho; organização, hábitos e métodos de trabalho.”- PCA</p> <p>“Capacidade de ver, ouvir e observar (saber): compreensão e utilização de linguagem específica.”- PCA</p> <p>“Utilização das técnicas expressivas (saber fazer): execução e domínio das técnicas; expressão de ideias próprias (criatividade).”- PCA</p>
Prática das Artes Plásticas	Objetivos	<p>“Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na resolução de problemas.”- PE</p> <p>“Proporcionar, em colaboração com os parceiros educativos, situações de ensino/aprendizagem formais e não formais que fomentem a expressão de interesses e aptidões nos diferentes domínios da formação.”- PE</p>
	Promoção da interdisciplinaridade	<p>“O Projeto Curricular de Agrupamento contempla (...) a interdisciplinaridade e a transversalidade das competências e dos saberes.”- PCA</p> <p>“Articulação entre as várias disciplinas, de forma a promover a interdisciplinaridade.”- PCA</p>
	Orientações curriculares	<p>“As metas curriculares são documentos onde se «clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos</p>

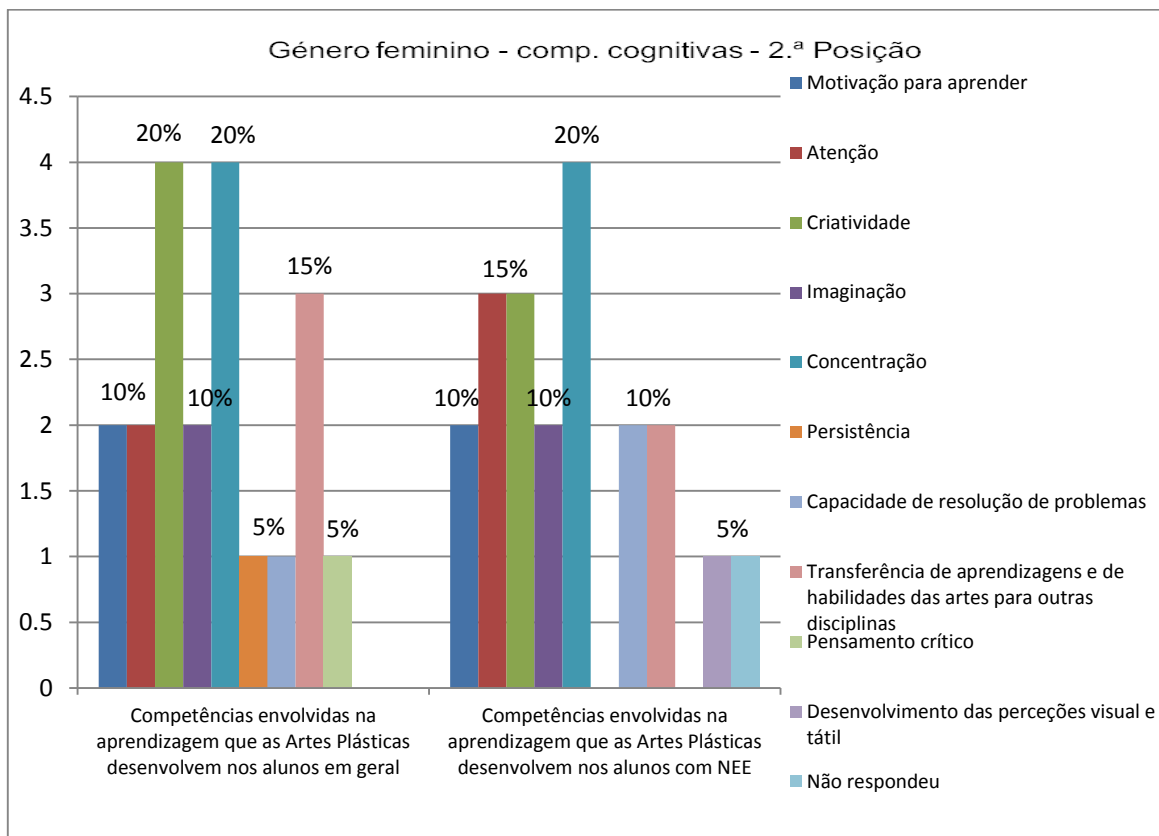
		<p>alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho 5306/2012, de 18 de abril).”- PCA</p> <p>“As metas que se reconhecem como fundamentais ao desenvolvimento da ação educativa nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que facultam vivências de diferentes universos visuais, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto. Neste âmbito, o domínio da Técnica é caracterizado por procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas. O domínio da Representação é caracterizado por procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas (...). O domínio do Discurso é caracterizado por procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar /significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva. O domínio do Projeto é caracterizado por procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico (...).”- PCA</p>
	Conteúdos programáticos da Educação visual	<p>“No âmbito (...) do 2.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso. No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.” - PCA</p>
Inclusão escolar	Objetivos	<p>“Missão: criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” - PE</p> <p>“Criar condições que permitam apoiar compensatoriamente carências individualizadas e detetar e estimular aptidões específicas e precocidades”- PE</p> <p>“Fazer da diversidade um fator de coesão e integração é um desafio que justifica todas as experiências na busca da apropriação do gosto pelo saber.”- PCA</p> <p>“Desenvolver estratégias que possibilitem a integração dos alunos</p>

		com Necessidades Educativas Especiais (NEE), de acordo com as suas capacidades e necessidades.”- PE
	Estratégias para a inclusão escolar	<p>“Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo.”- PE</p> <p>“Criar projetos tendo em vista supressão de dificuldades de aprendizagem ou o desenvolvimento de capacidades e a promover a igualdade de oportunidades.”- PCA</p>

ANEXO 6

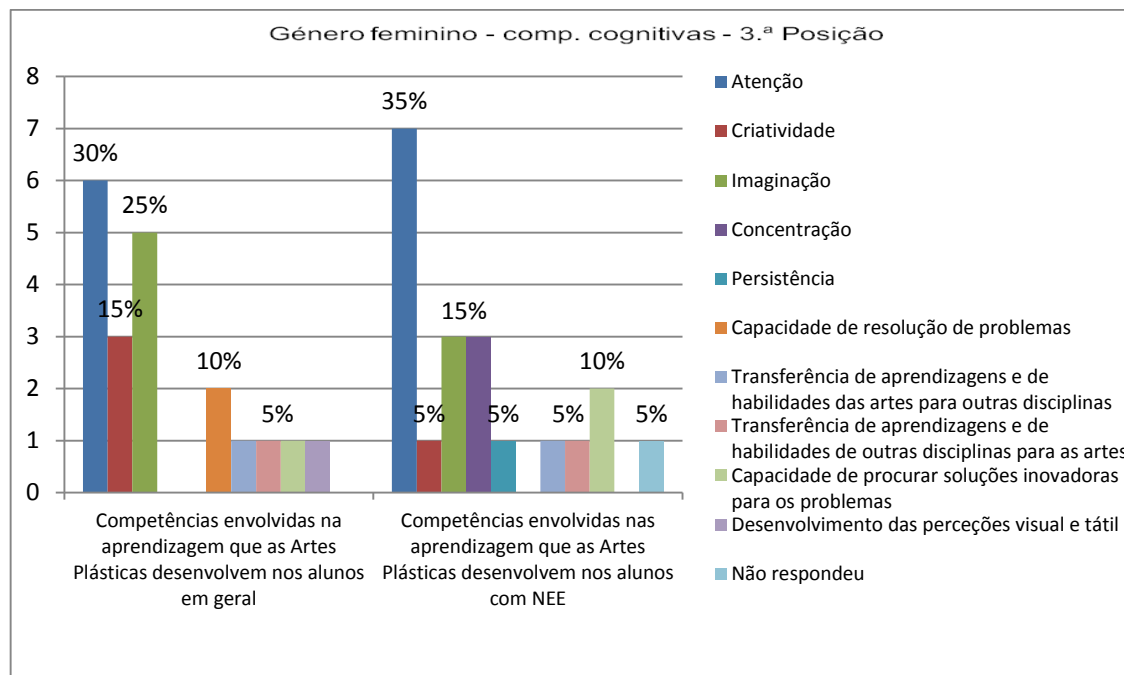
Dados da análise
do inquérito por questionário
Competências cognitivas

Quadro 7 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 2.ª Posição)



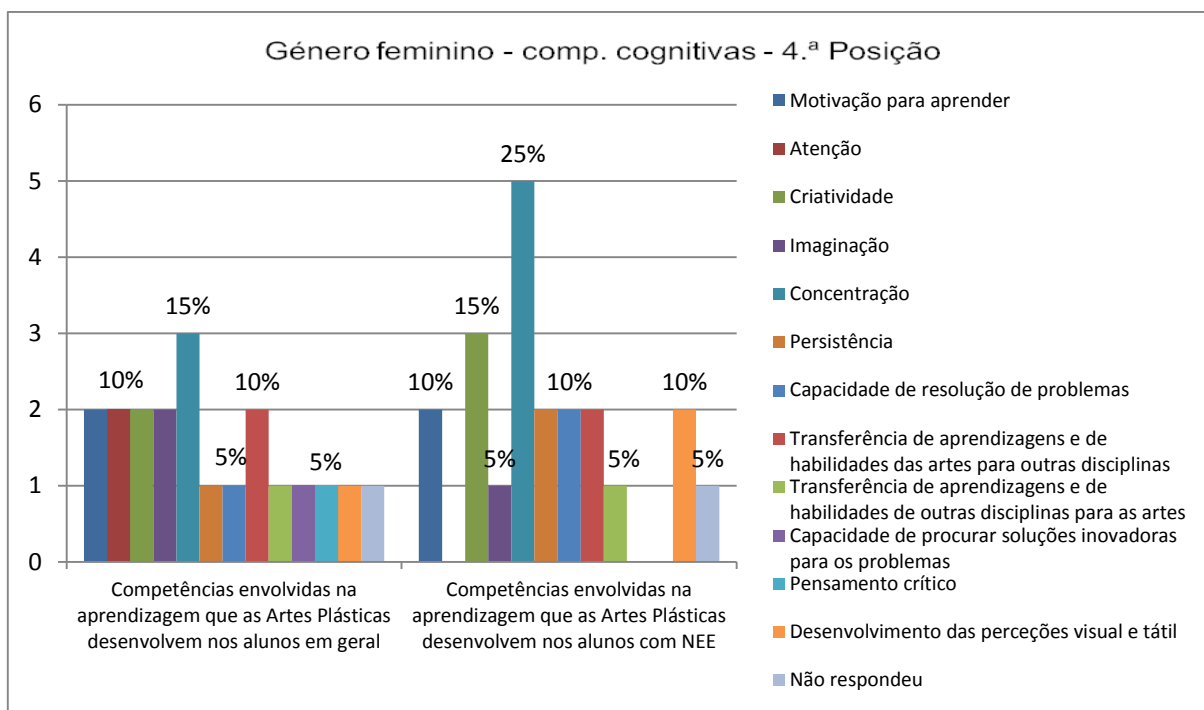
Na 2.ª Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Persistência” (5%) e o “Pensamento crítico” (5%) unicamente no que é respeitante aos alunos em geral, e posicionaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (5%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Concentração” (20%), a “Motivação para aprender” (10%) e a “Imaginação” (10%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Criatividade” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral (respetivamente 20% e 15%) que no correspondente àqueles que têm NEE (respetivamente 15% e 10%). A “Atenção” (10%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (5%) foram posicionadas por menor valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral (respetivamente 10% e 5%) que relativamente aos que apresentam NEE (respetivamente 15% e 10%). A “Criatividade” (20%) e a “Concentração” (20%) foram as competências assinaladas pelo valor percentual mais elevado de docentes no que se refere aos alunos em geral. A “Concentração” (20%) foi também a competência a que percentagem mais elevada de inquiridos atribuiu relevância no que diz respeito aos alunos com NEE. 5% não responderam no que é relativo aos alunos com NEE.

Quadro 8 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



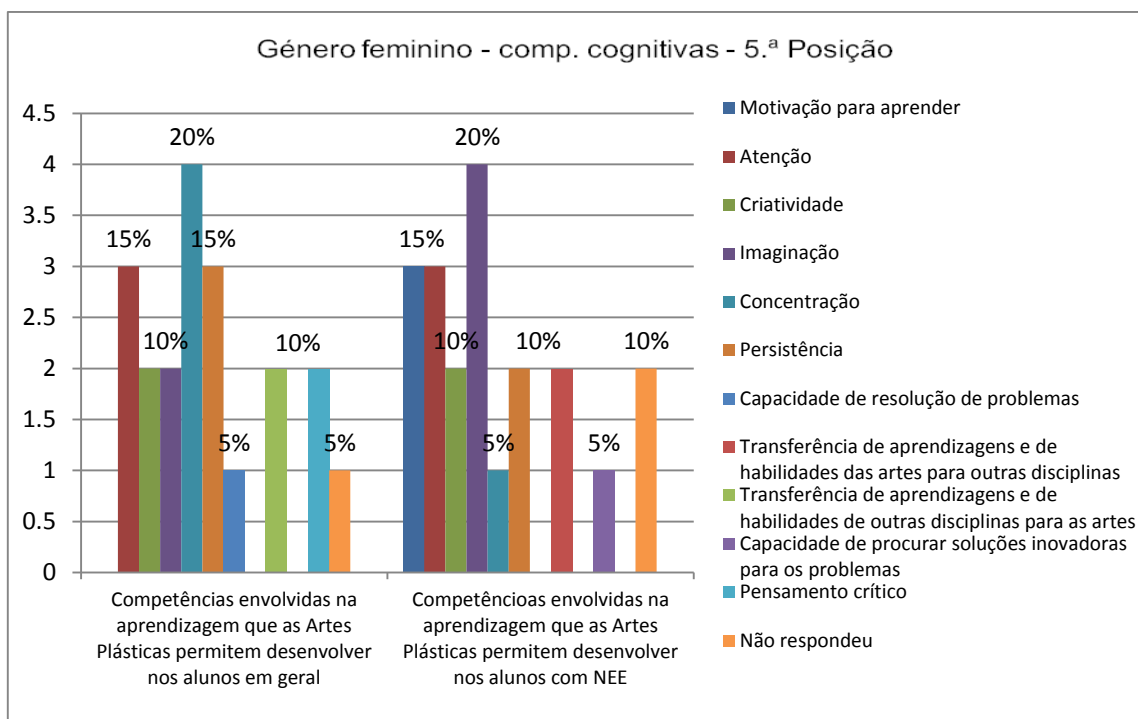
Na 3.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (10%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (5%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (15%) e a “Persistência” (5%) apenas no concernente aos alunos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (5%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (5%) foram a opção de igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Atenção” e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no referente aos alunos em geral (respetivamente 30% e 5%) que àqueles que apresentam NEE (respetivamente 35% e 10%). A “Imaginação” (25%) e a “Criatividade” (15%) foram posicionadas por maior percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 25% e 15%) que relativamente aos que têm NEE (respetivamente 15% e 5%). A “Atenção” foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (30%) e também relativamente àqueles que apresentam NEE (35%). 5% não responderam no que respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 9 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 4.^a Posição)



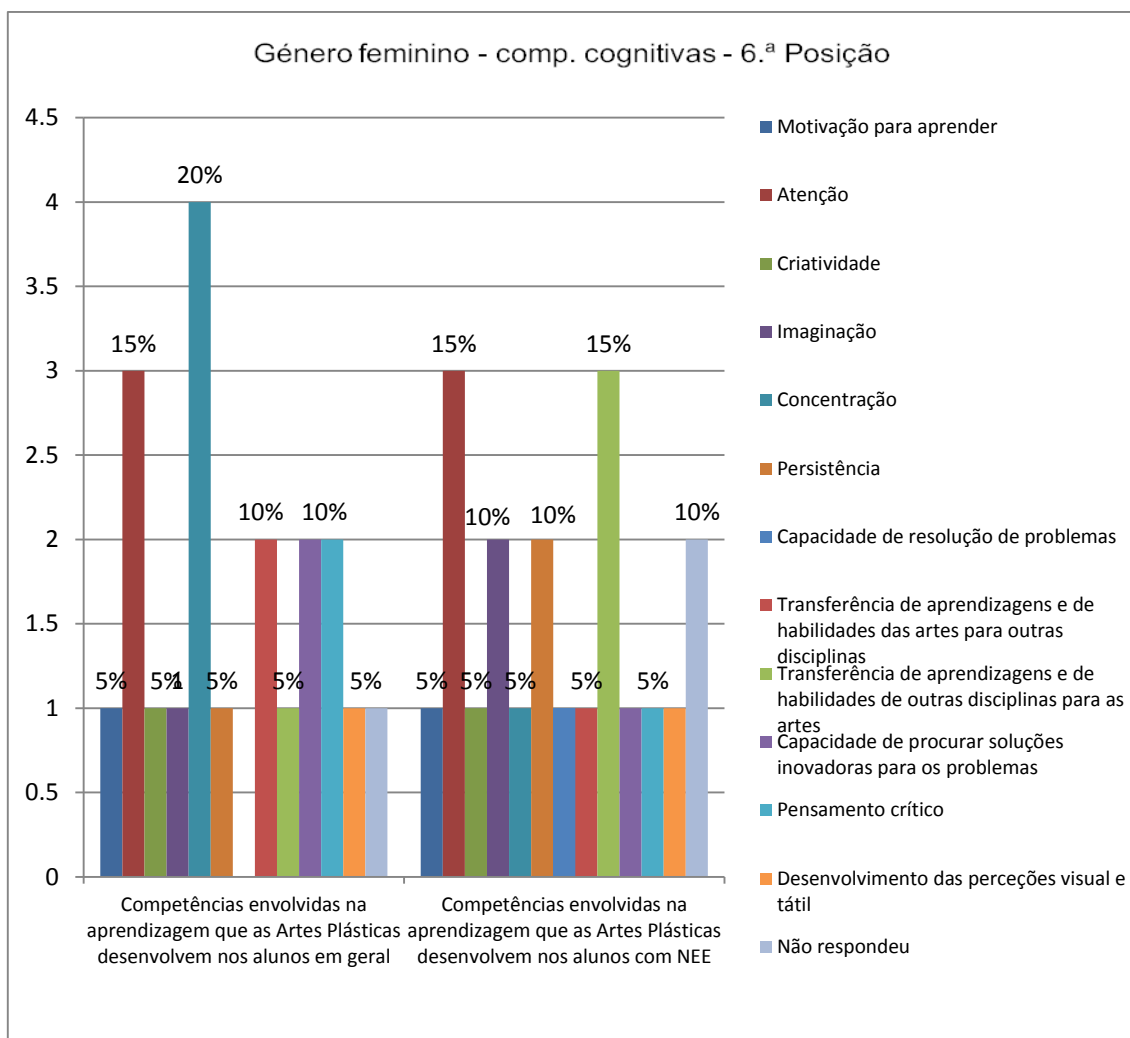
Na 4.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Atenção” (10%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (5%) e o “Pensamento crítico” (5%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral. A “Motivação para aprender” (10%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (5%) foram assinaladas por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e ainda àqueles que têm NEE. A “Concentração”, a “Criatividade”, a “Persistência”, a “Capacidade de resolução de problemas” e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” foram assinaladas por menor percentagem de professores no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 15%, 10%, 5%, 5% e 5%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 25%, 15%, 10%, 10% e 10%). A “Imaginação” foi assinalada por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (10%) que no referente aos que têm NEE (5%). A “Concentração” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (15%) e aos que apresentam NEE (25%). No correspondente aos alunos com NEE, 5% dos professores assinalaram simultaneamente a “Motivação para aprender” e a “Criatividade”. A percentagem de professores que não responderam (5%) foi igual relativamente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 10 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



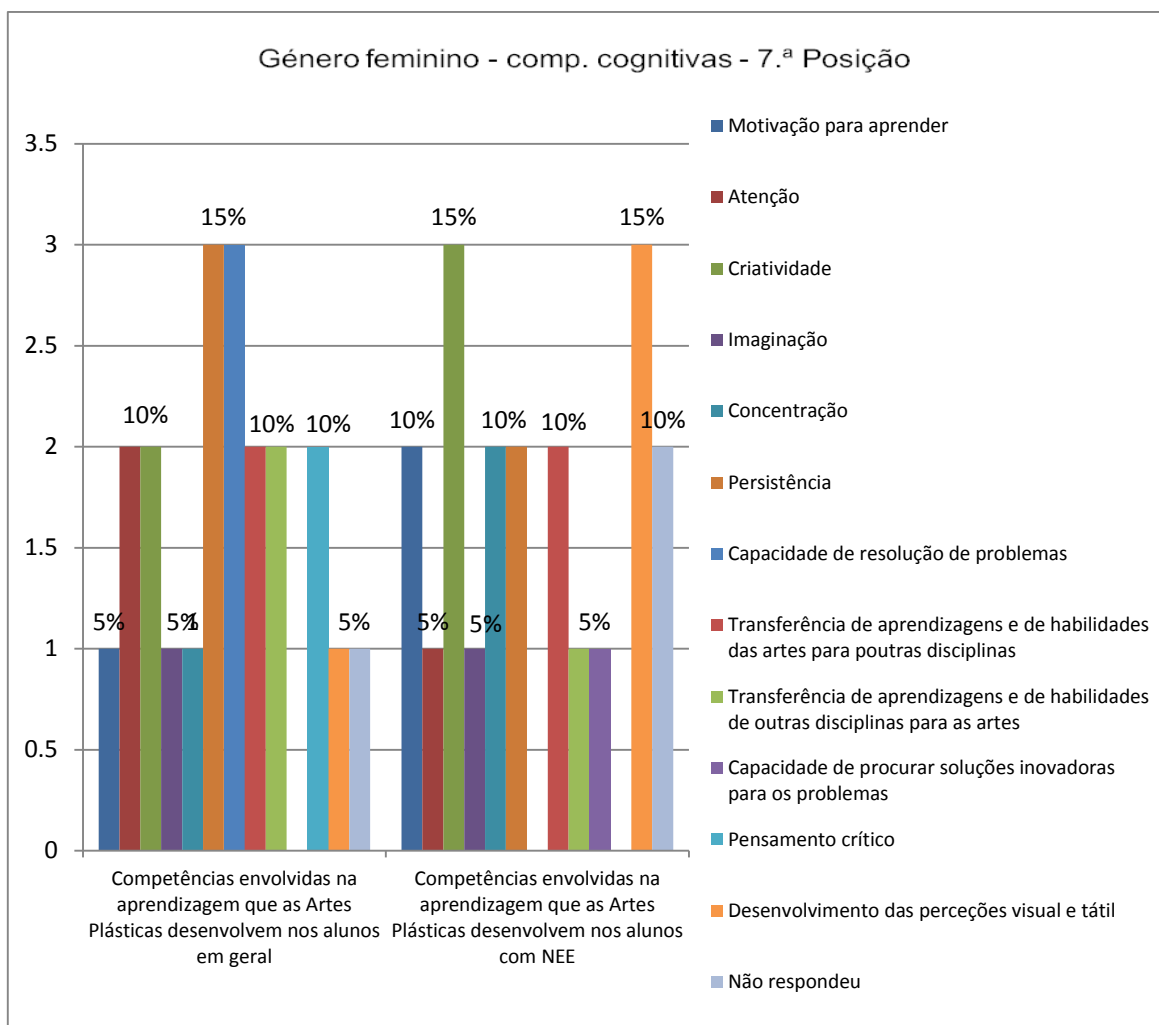
Na 5.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%), o “Pensamento crítico” (10%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (5%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (15%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (5%) apenas no correspondente aos alunos que têm NEE. A “Atenção” (15%) e a “Criatividade” (10%) foram a opção de igual percentagem de professores relativamente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Concentração” e a “Persistência” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no referente aos alunos em geral (respetivamente 20% e 15%) que àqueles que têm NEE (respetivamente 5% e 10%). A “Imaginação” foi posicionada por menor valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (10%) que no correspondente aos alunos com NEE (20%). A “Concentração” (20%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de docentes no respeitante aos alunos em geral. A “Imaginação” (20%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos atribuíram relevância no concernente aos alunos com NEE. A percentagem de professores que não responderam foi menor no que é relativo aos alunos em geral (5%) que aos alunos com NEE (10%).

Quadro 11 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



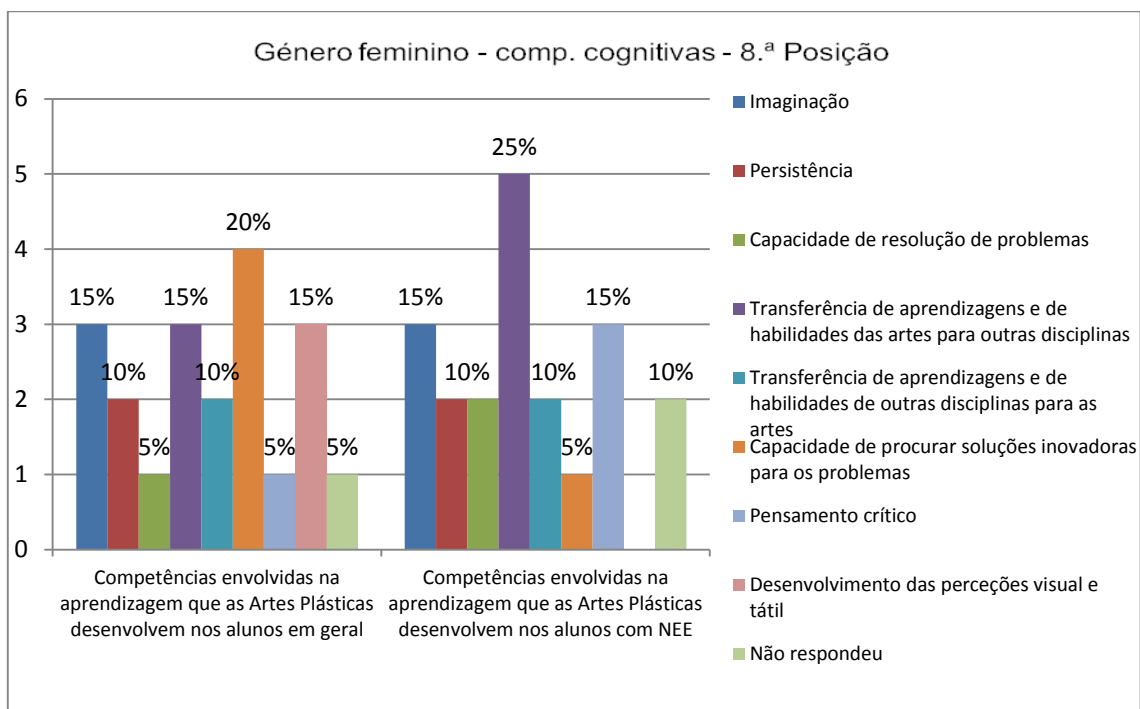
Na 6.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (5%) unicamente em relação aos alunos com NEE. A “Atenção” (15%), a “Motivação para aprender” (5%), a “Criatividade” (5%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (5%) foram a opção de igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Concentração”, a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas”, a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” e o “Pensamento crítico” foram posicionadas por maior valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral (respetivamente 20%, 10%, 10% e 10%) que no correspondente aos que apresentam NEE (5% relativos a cada uma destas competências). A “Imaginação”, a “Persistência” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (5% relativos a cada uma destas competências) que relativamente aos que têm NEE (respetivamente 10%, 10% e 15%). A “Concentração” (20%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral. A “Atenção” (15%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (15%) foram as competências assinaladas pela percentagem mais elevada de docentes no que se refere aos alunos com NEE. A percentagem de professores que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (5%) que àqueles que têm NEE (10%).

Quadro 12 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 7.^a Posição)



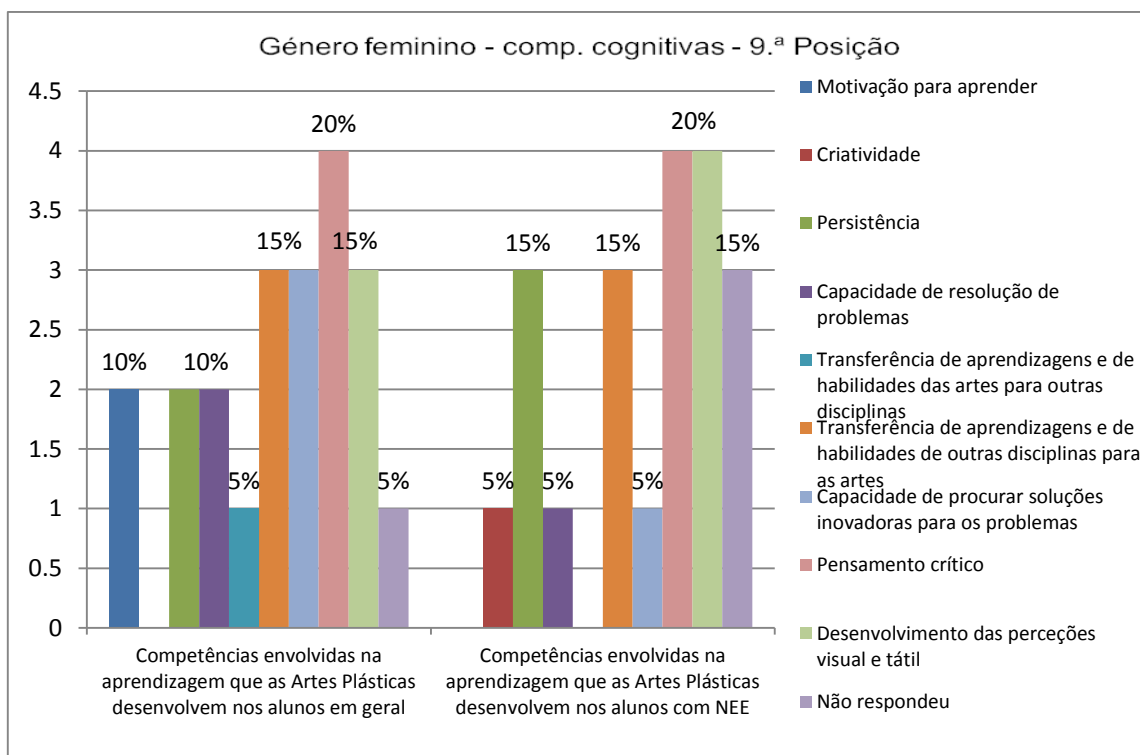
Na 7.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (15%) e o “Pensamento crítico” (10%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (5%) apenas no que concerne aos alunos que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) e a “Imaginação” (5%) foram a opção de igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e também no referente aos que têm NEE. A “Persistência”, a “Atenção” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (respetivamente 15%, 10% e 10%) que no concernente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 10%, 5% e 5%). A “Criatividade”, a “Motivação para aprender”, a “Concentração” e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” foram posicionados por menor valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral (respetivamente 10%, 5%, 5% e 5%) que relativamente aos alunos com NEE (respetivamente 15%, 10%, 10% e 15%). A “Persistência” (15%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (15%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. A “Criatividade” (15%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (15%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de docentes no que se refere aos alunos que têm NEE. No correspondente aos alunos em geral, 5% dos docentes assinalaram simultaneamente duas competências: a “Atenção” e a “Persistência”. A percentagem de professores que não responderam foi menor no que é relativo aos alunos em geral (5%) que aos alunos com NEE (10%).

Quadro 13 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



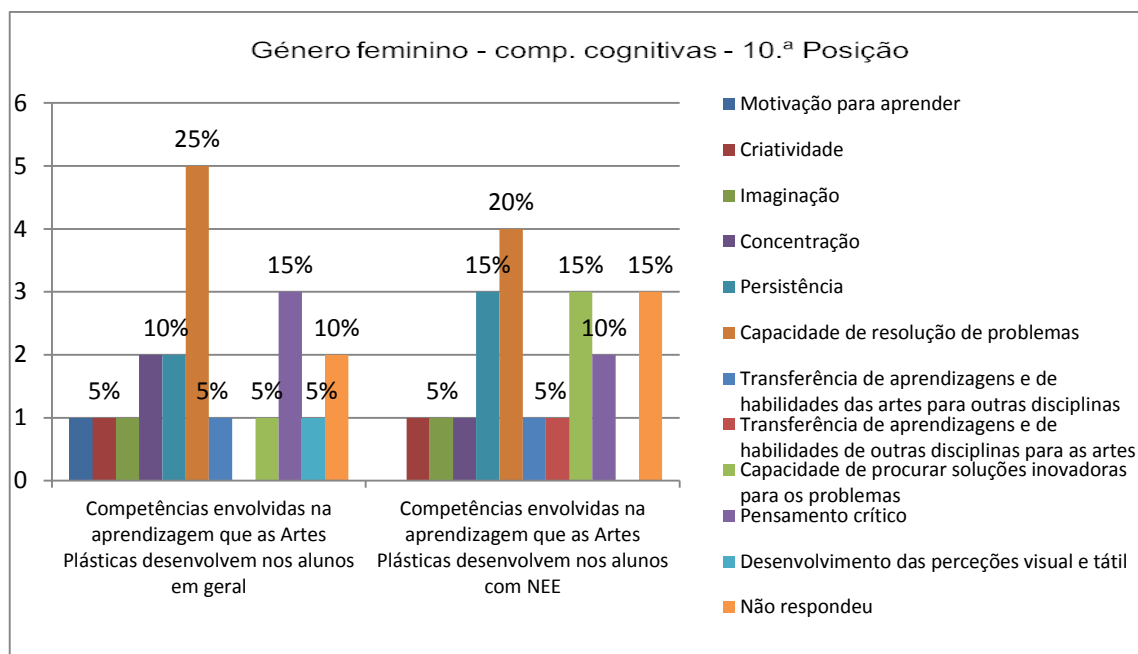
Na 8.ª Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (15%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Imaginação” (15%), a “Persistência” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) foram posicionadas por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e também aos que têm NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foi posicionada por maior percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (20%) que àqueles que apresentam NEE (5%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas”, a “Capacidade de resolução de problemas” e o “Pensamento crítico” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 15%, 5% e 5%) que aos que têm NEE (respetivamente 25%, 10% e 15%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam foi menor no que é relativo aos alunos em geral (5%) que aos alunos com NEE (10%).

Quadro 14 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



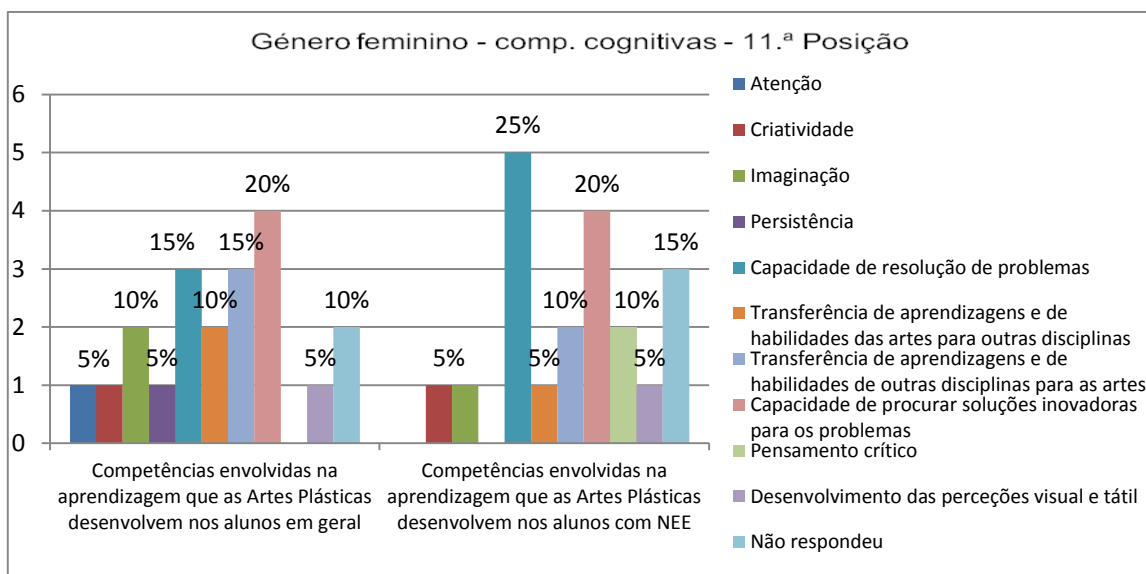
Na 9.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Motivação para aprender” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (5%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (5%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. O “Pensamento crítico” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (15%) foram a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” e a “Capacidade de resolução de problemas” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (respetivamente 15% e 10%) que relativamente aos que apresentam NEE (respetivamente 5% e 5%). O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (15%) e a “Persistência” (10%) foram posicionados por menor valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 15% e 10%) que no que diz respeito aos alunos com NEE (respetivamente 20% e 15%). O “Pensamento crítico” (20%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de professores no que se refere aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) foram as competências a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam relevância no que diz respeito aos alunos com NEE. No concernente aos alunos em geral, 5% dos docentes assinalaram simultaneamente duas competências: a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” e a “Persistência”. A percentagem de docentes que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (5%) que aos alunos com NEE (15%).

Quadro 15 – Dados da análise do inquérito por questionário (Gênero Feminino; Competências cognitivas: 10.^a Posição)



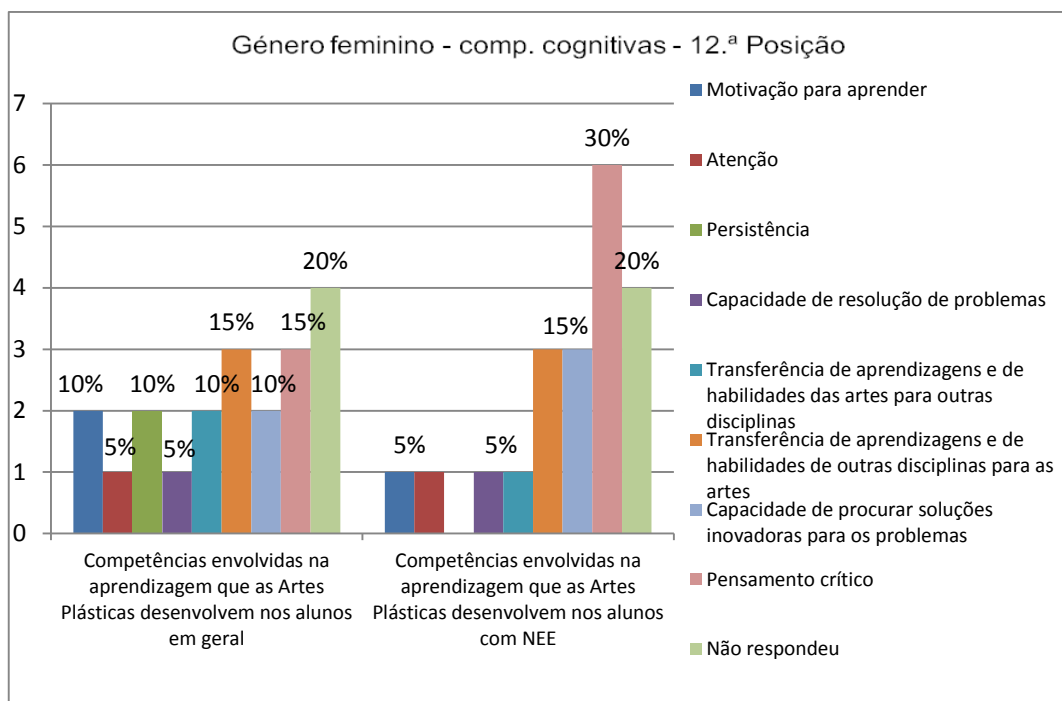
Na 10.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Motivação para aprender” (5%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (5%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (5%) apenas no concernente àqueles que têm NEE. A “Criatividade” (5%), a “Imaginação” (5%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (5%) foram a opção de igual valor percentual de professores no que diz respeito aos alunos em geral e também aos que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas”, o “Pensamento crítico” e a “Concentração” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 25%, 15% e 10%) que àqueles que apresentam NEE (respetivamente 20%, 10% e 5%). A “Persistência” e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foram posicionadas por menor valor percentual de docentes em relação aos alunos em geral (respetivamente 10% e 5%) que no que concerne aos alunos com NEE (respetivamente 15% e 15%). A “Capacidade de resolução de problemas” foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos em geral (25%) e também relativamente àqueles que têm NEE (20%). A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (10%) que aos alunos com NEE (15%).

Quadro 16 – Dados da análise do inquérito por questionário (Gênero Feminino; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



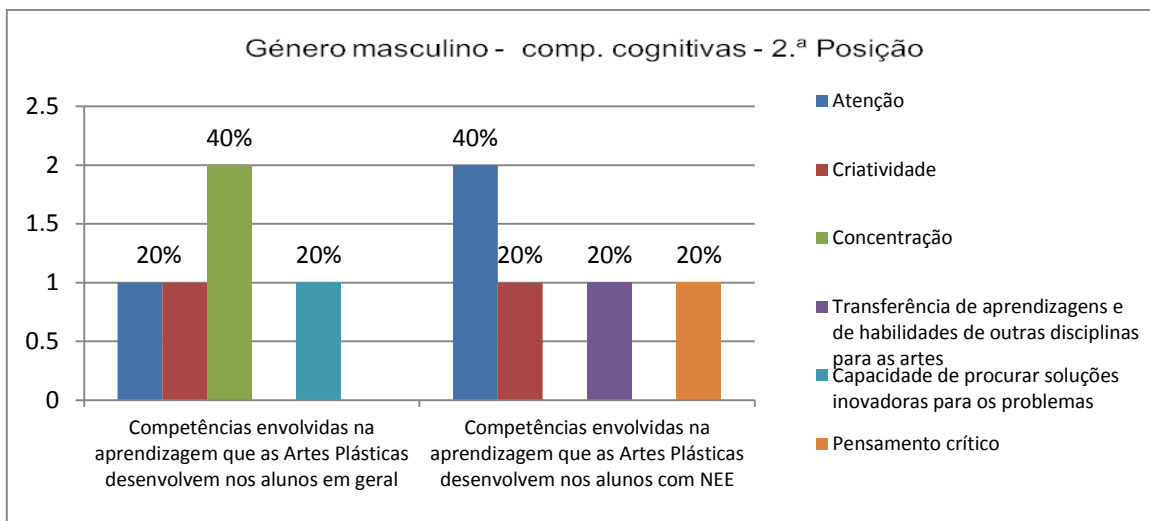
Na 11.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Atenção” (5%) e a “Persistência” (5%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (10%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%), a “Criatividade” (5%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (5%) foram a opção de igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (15%) que no correspondente aos que têm NEE (25%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes”, a “Imaginação” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foram assinaladas por maior valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 15%, 10% e 10%) que relativamente aos que têm NEE (respetivamente 10%, 5% e 5%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (20%) e também referentemente àqueles que têm NEE (25%). A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (10%) que aos alunos com NEE (15%).

Quadro 17 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



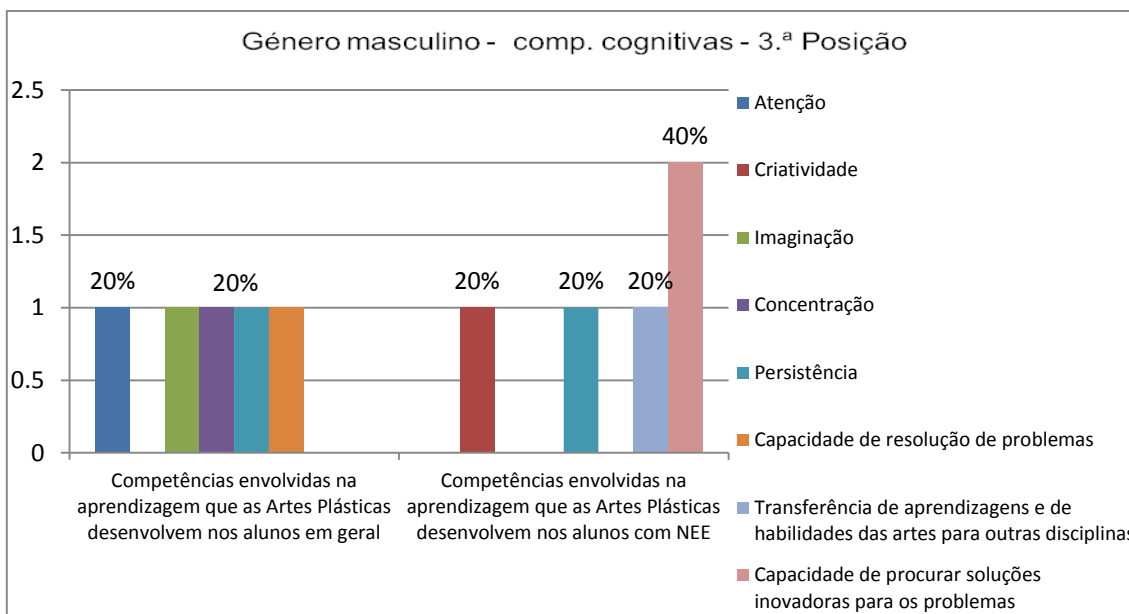
Na 12.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Persistência” (10%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (15%), a “Atenção” (5%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (5%) foram posicionadas por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e também àqueles que apresentam NEE. O “Pensamento crítico” e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foram posicionados por menor valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (respetivamente 15% e 10%) que no referente aos alunos com NEE (respetivamente 30% e 15%). A “Motivação para aprender” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos no que concerne aos alunos em geral (respetivamente 10% e 10%) que relativamente aos alunos com NEE (respetivamente 5% e 5%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (15%) e o “Pensamento crítico” (15%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de docentes no que diz respeito aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (30%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante àqueles que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e ainda aos que apresentam NEE.

Quadro 19 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



Na 2.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Concentração” (40%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Criatividade” (20%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e também àqueles que apresentam NEE. A “Atenção” foi posicionada por menor valor percentual de professores no correspondente aos alunos, em geral (20%) que relativamente aos que têm NEE (40%). A “Concentração” (40%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral. A “Atenção” (40%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes concederam relevância no referente aos alunos com NEE.

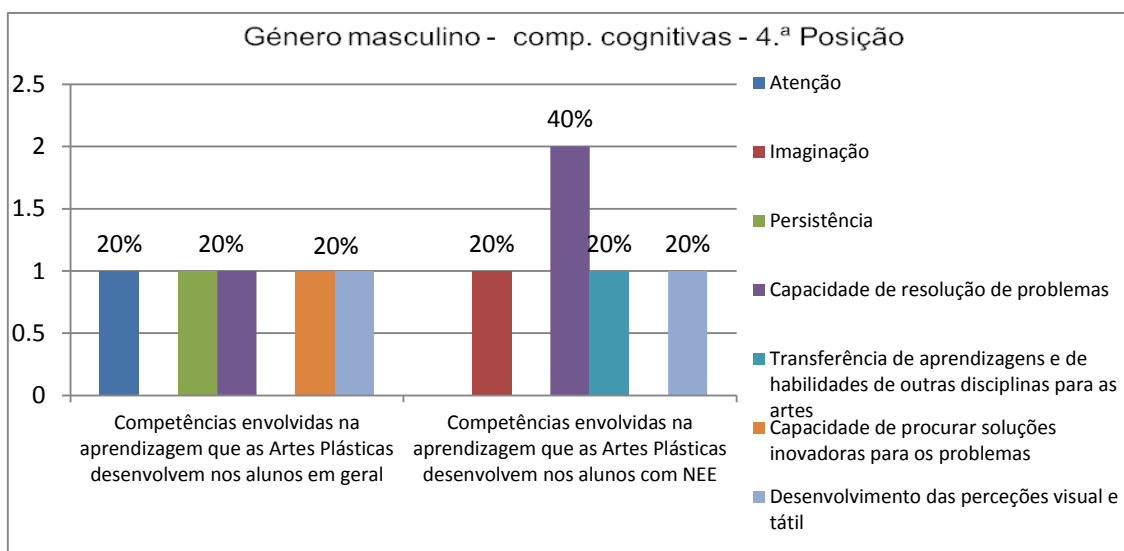
Quadro 20 – Dados da análise do inquérito por questionário (Gênero Masculino; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



Na 3.^a Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Atenção” (20%), a “Imaginação” (20%), a “Concentração” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) apenas em relação aos alunos em geral, e

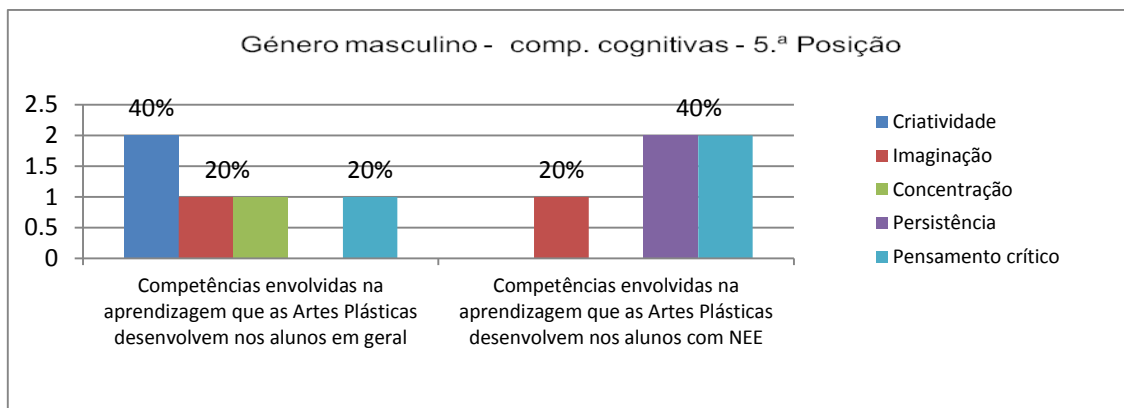
assinalaram a “Criatividade” (20%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) no que diz respeito aos alunos que têm NEE. A “Persistência” (20%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral e também àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos com NEE.

Quadro 21 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



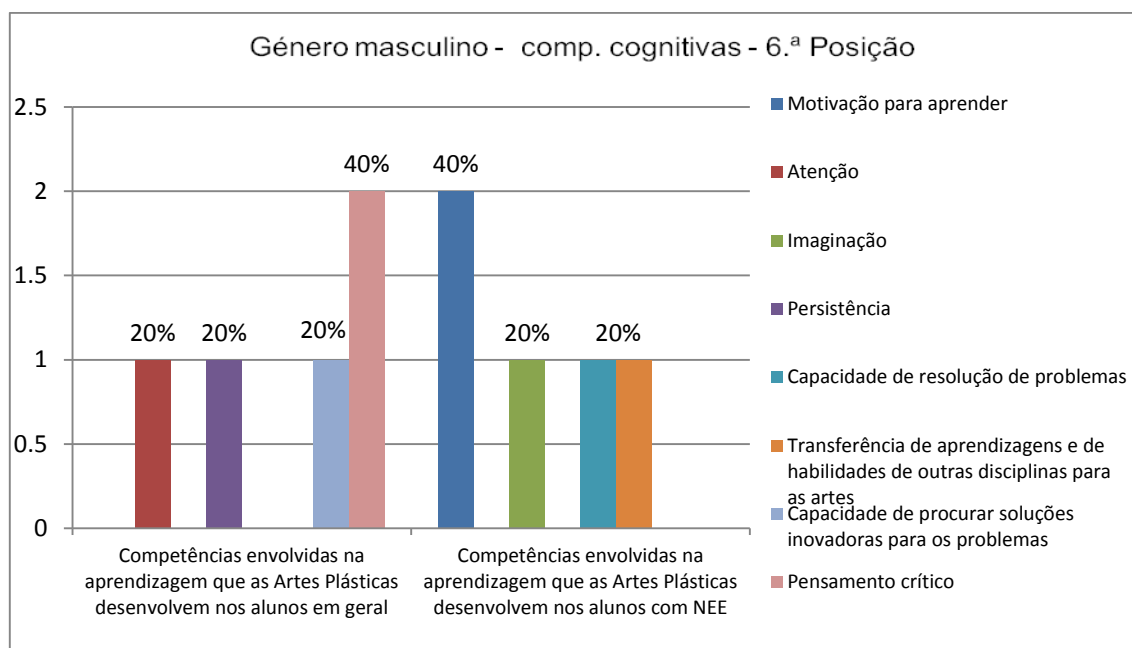
Na 4.ª Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Atenção” (20%), a “Persistência” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%). O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (20%) foi a opção de igual percentagem de docentes no que concerne aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (20%) que no correspondente àqueles que apresentam NEE (40%). A “Capacidade de resolução de problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 22 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



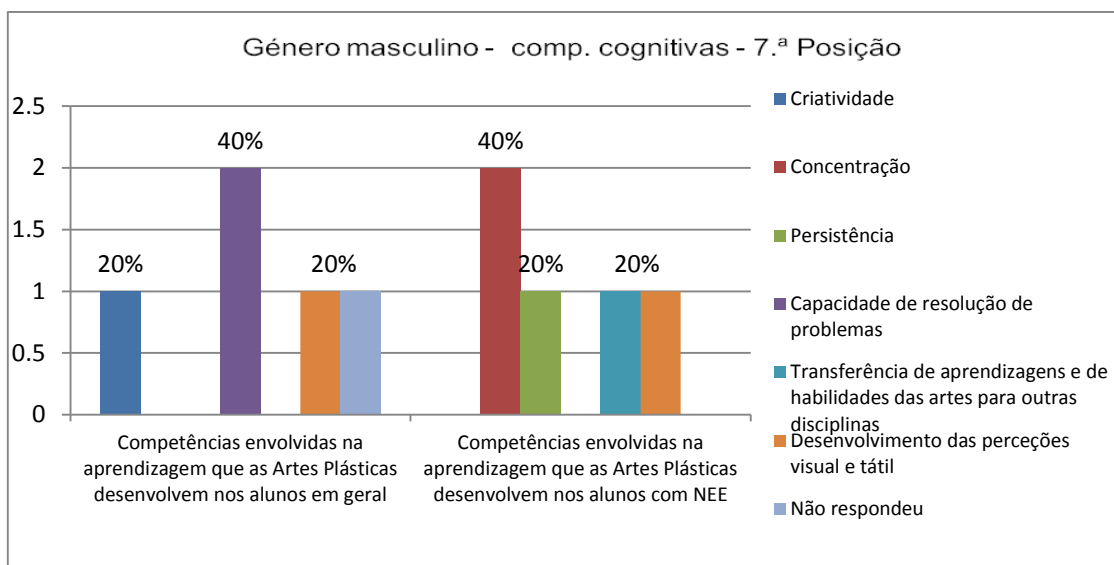
Na 5.^a Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Criatividade” (40%) e a “Concentração” (20%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (40%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Imaginação” (20%) foi a opção de igual valor percentual de professores no que diz respeito aos alunos em geral e aos que têm NEE. O “Pensamento crítico” foi assinalado por menor percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (20%) que aos que apresentam NEE (40%). A “Criatividade” (40%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes concederam relevância no referente aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (40%) e a “Persistência” (40%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que concerne aos alunos que têm NEE.

Quadro 23 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



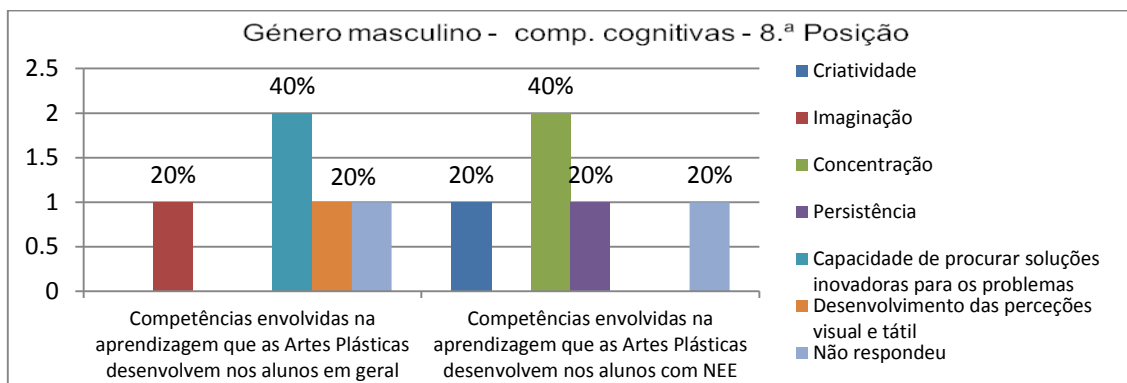
Na 6.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram o “Pensamento crítico” (40%), a “Atenção” (20%), a “Persistência” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (40%), a “Imaginação” (20%), a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) apenas em relação aos alunos com NEE. O “Pensamento crítico” (40%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral. A “Motivação para aprender” (40%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

Quadro 24 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 7.^a Posição)



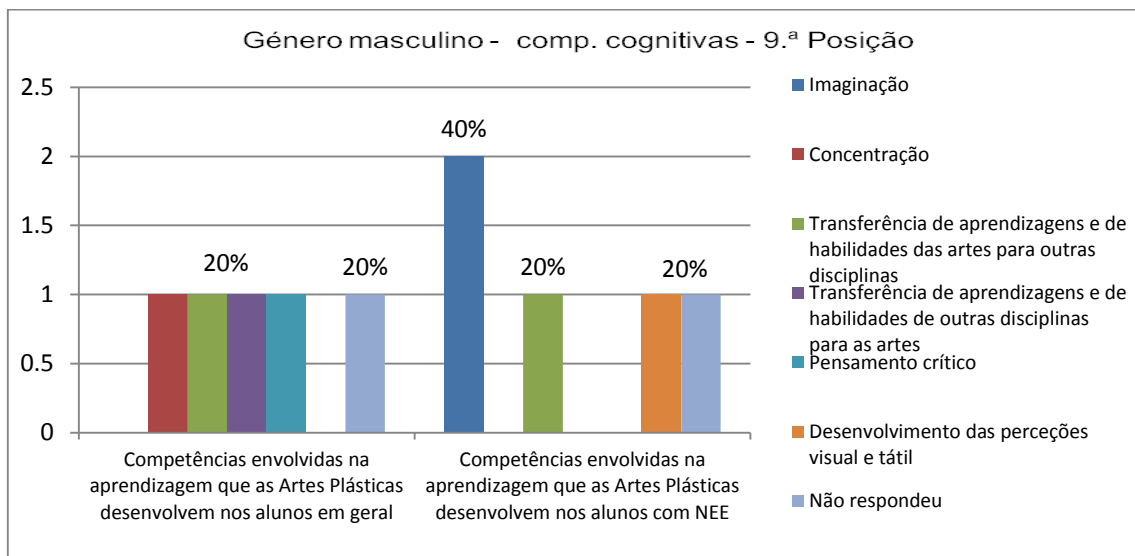
Na 7.^a Posição, os inquiridos do gênero masculino posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (40%) e a “Criatividade” (20%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (40%), a “Persistência” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) unicamente em relação aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) foi a opção de igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos em geral. A “Concentração” (40%) foi a competência assinalada pela percentagem mais elevada de inquiridos relativamente aos alunos que apresentam NEE. 20% não responderam no concernente aos alunos em geral.

Quadro 25 – Dados da análise do inquérito por questionário (Gênero Masculino; Competências cognitivas: 8.^a Posição)



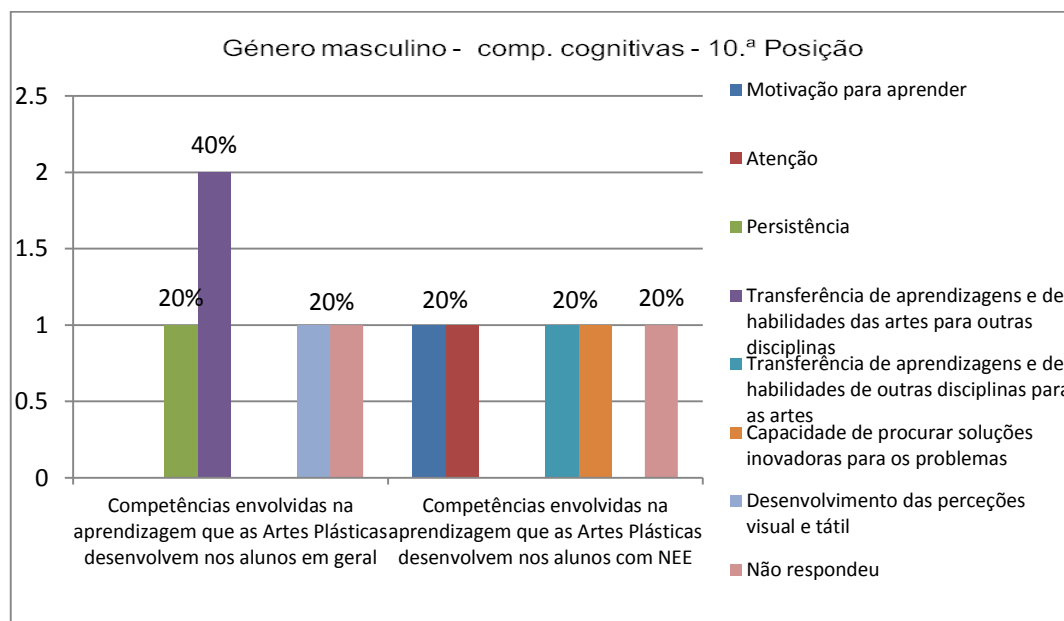
Na 8.^a Posição, os inquiridos do gênero masculino assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%), a “Imaginação” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) unicamente no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (20%), a “Concentração” (40%) e a “Persistência” (20%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no que diz respeito aos alunos em geral. A “Concentração” (40%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam relevância no que diz respeito aos alunos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 26 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



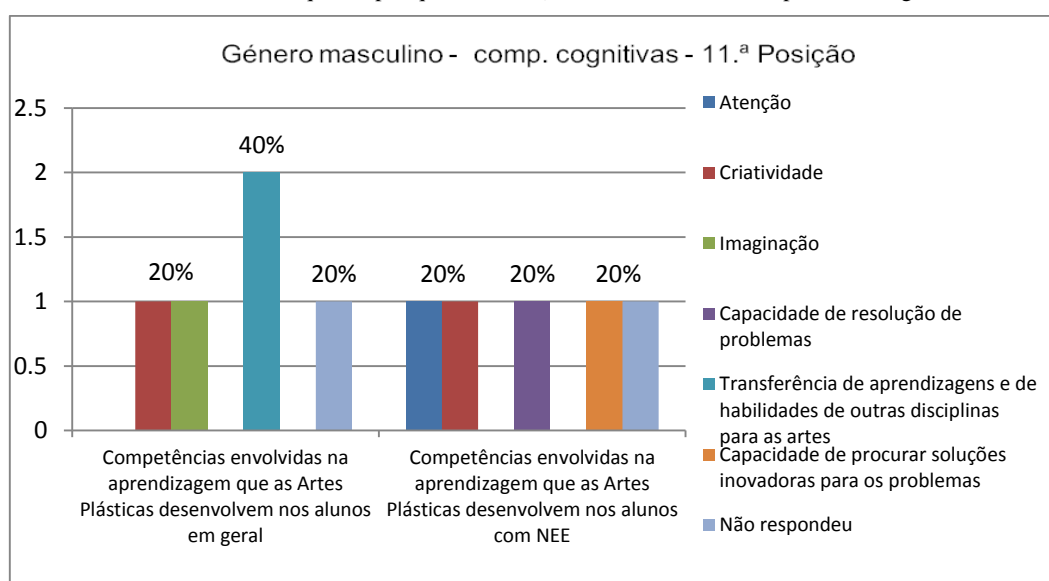
Na 9.ª Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Concentração” (20%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (40%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (20%) unicamente em relação àqueles que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Imaginação” (40%) foi a competência assinalada pela percentagem mais elevada de inquiridos relativamente aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 27 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



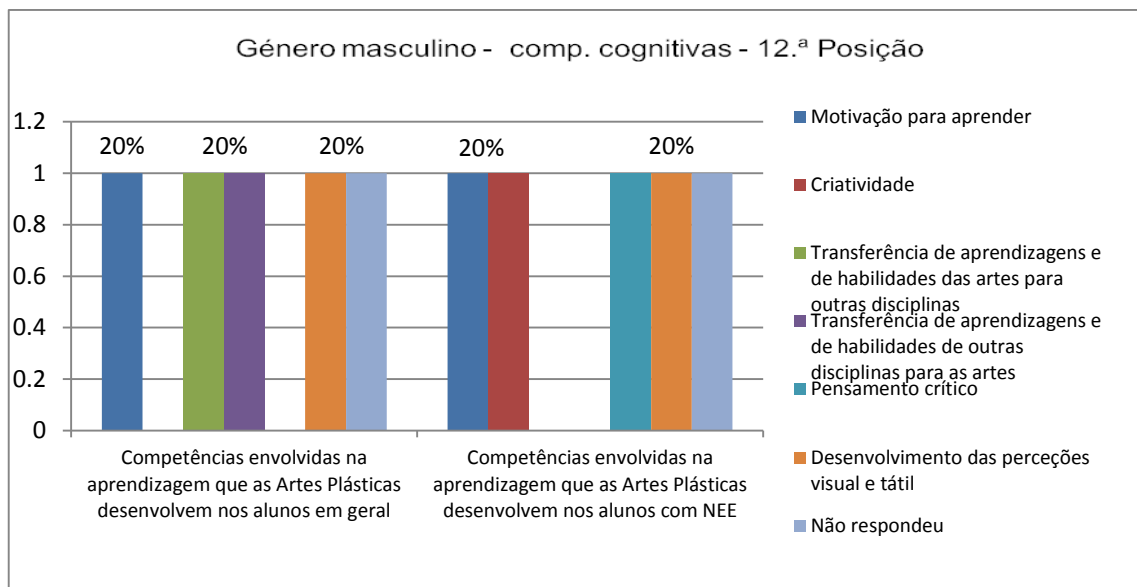
Na 10.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%), a “Persistência” (20%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (20%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (20%), a “Atenção” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) apenas no que concerne aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no correspondente aos alunos em geral. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 28 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



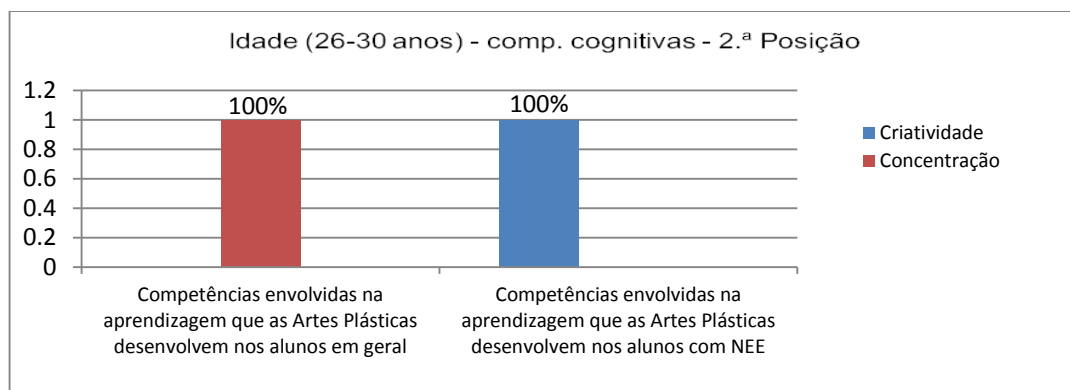
Na 11.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (40%) e a “Imaginação” (20%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (20%), a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) apenas no que concerne aos alunos que têm NEE. A “Criatividade” (20%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (40%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de professores no que diz respeito aos alunos em geral. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 29 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



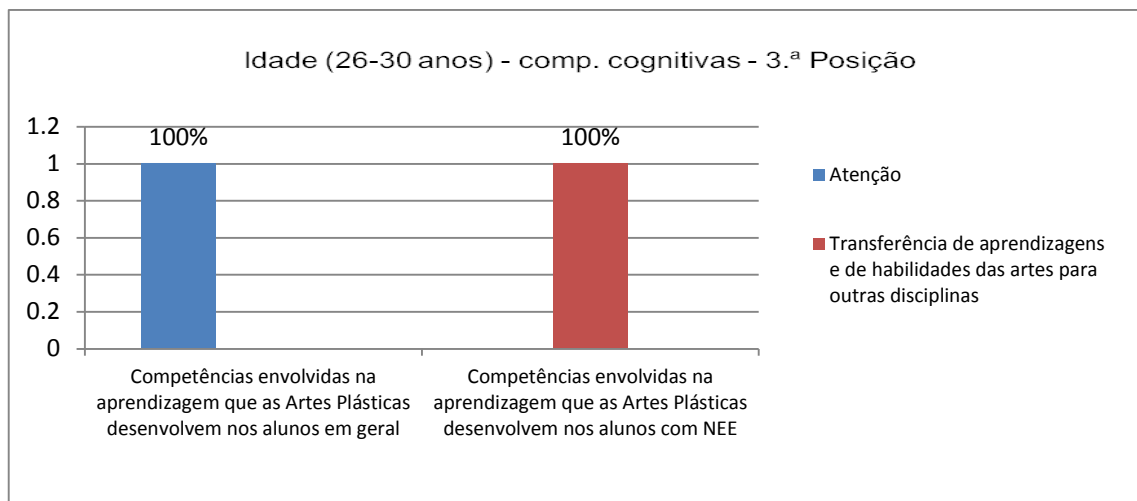
Na 12.^a Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) unicamente no respeitante aos alunos que têm NEE. A “Motivação para aprender” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral e no correspondente aos que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e relativamente àqueles que têm NEE.

Quadro 31 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



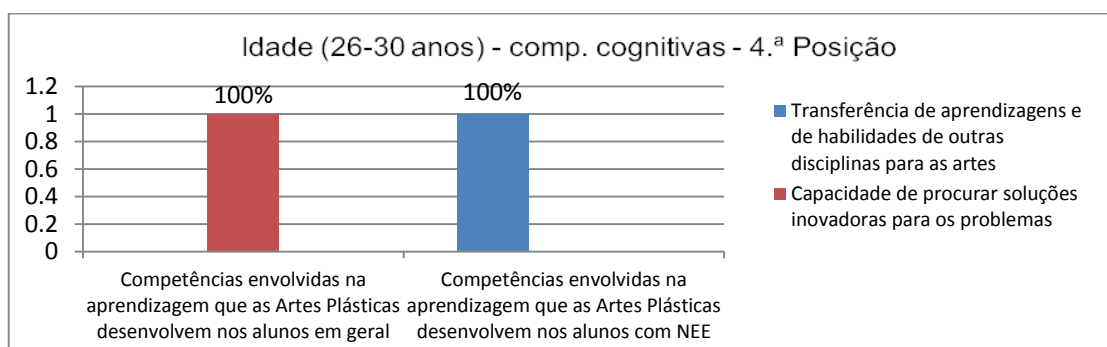
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Concentração” (100%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (100%) apenas no concernente àqueles que têm NEE.

Quadro 32 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



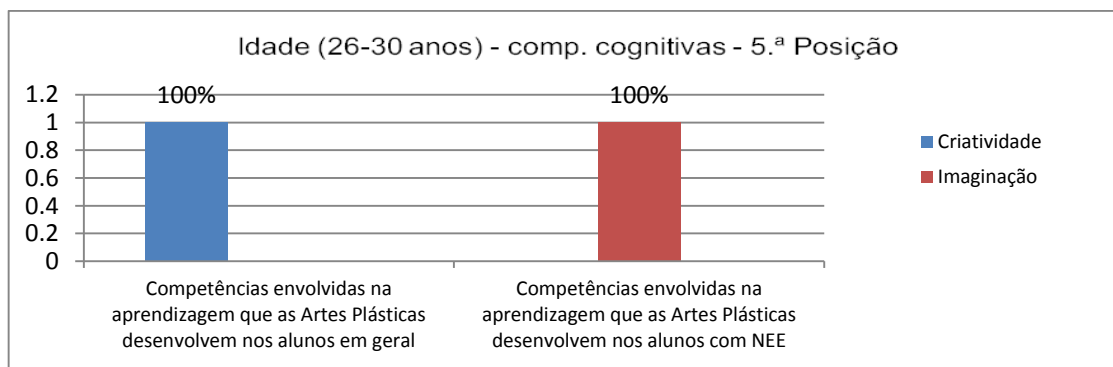
Na 3.ª Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Atenção” (100%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 33 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



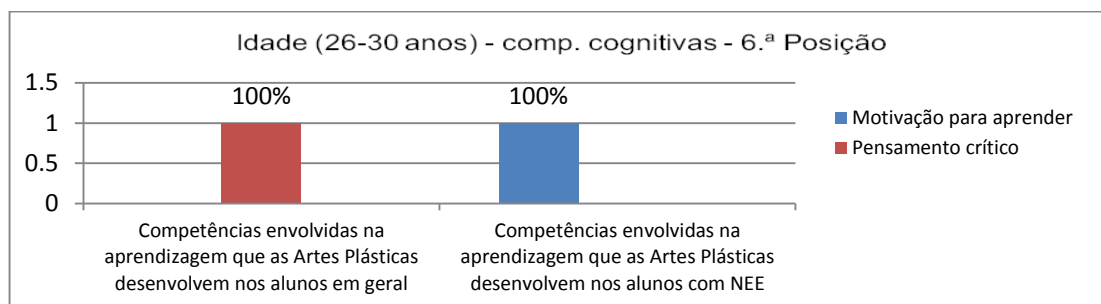
Na 4.ª Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) apenas no referente àqueles que apresentam NEE.

Quadro 34 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



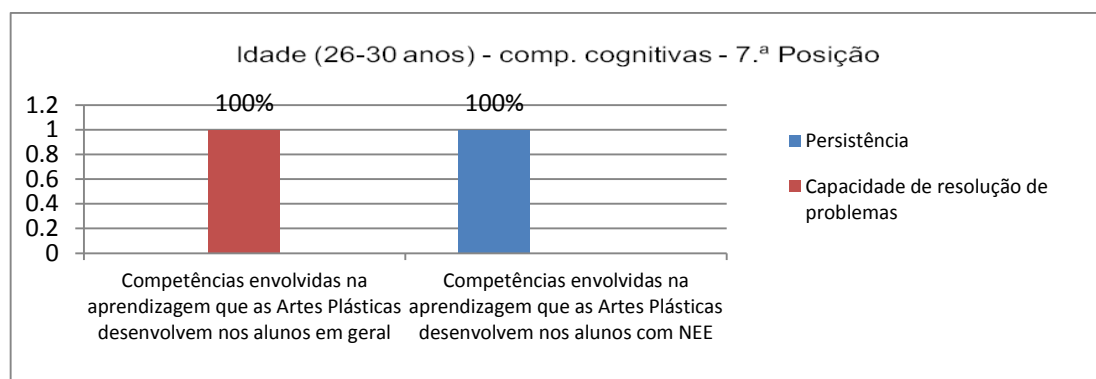
Na 5.^a Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Criatividade” (100%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (100%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 35 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



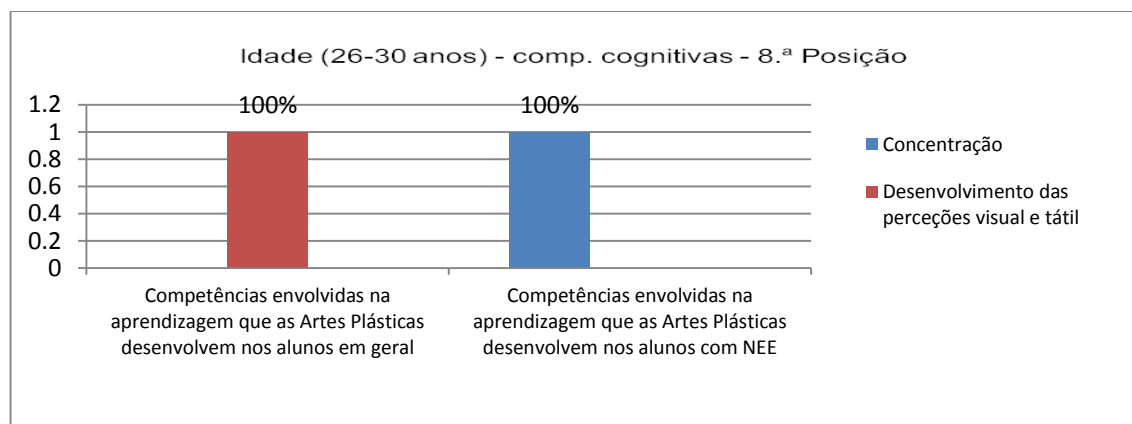
Na 6.^a Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (100%) unicamente em relação aos alunos, em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (100%) apenas no correspondente aos alunos que têm NEE.

Quadro 36 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 7.^a Posição)



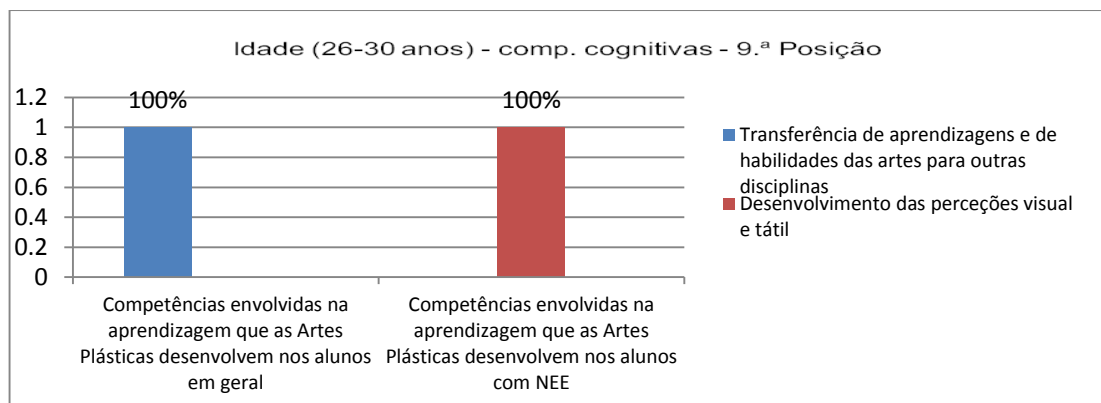
Na 7.^a Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) apenas no concernente aos alunos, em geral, e assinalaram a “Persistência” (100%) unicamente no que se refere àqueles que apresentam NEE.

Quadro 37 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 8.^a Posição)



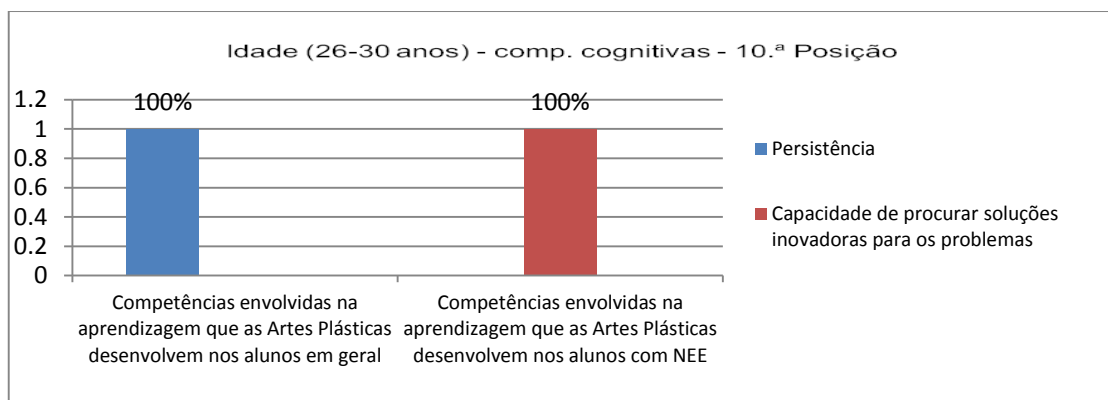
Na 8.^a Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos assinalaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (100%) unicamente aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (100%) relativamente aos alunos com NEE.

Quadro 38 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 9.^a Posição)



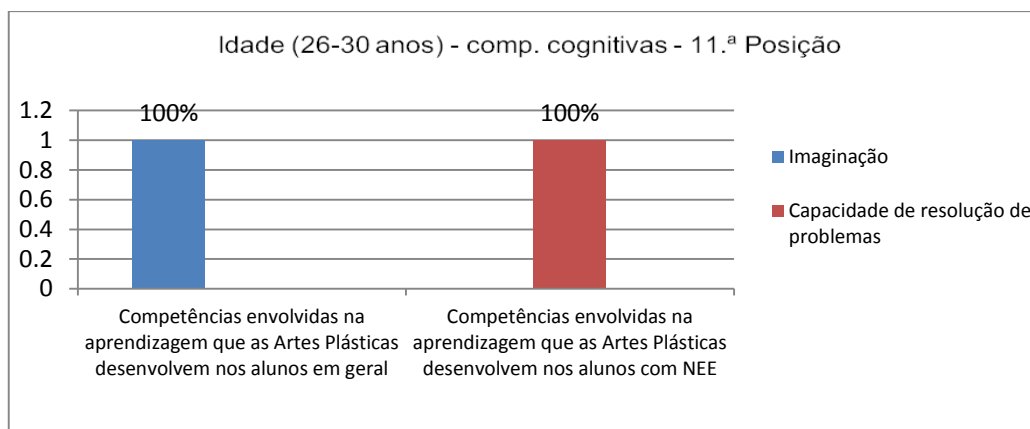
Na 9.^a Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (100%) unicamente no que diz respeito aos que apresentam NEE.

Quadro 39 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 10.^a Posição)



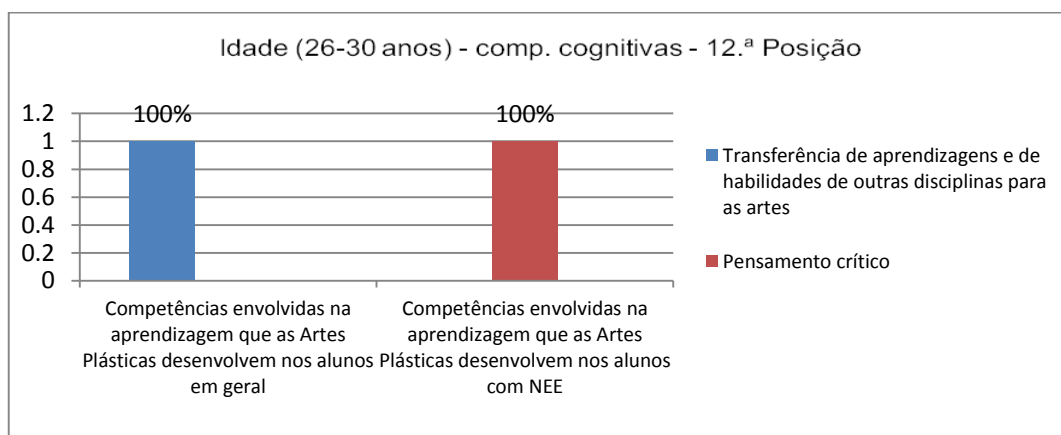
Na 10.^a Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Persistência” (100%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) unicamente no concernente aos que apresentam NEE.

Quadro 40 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



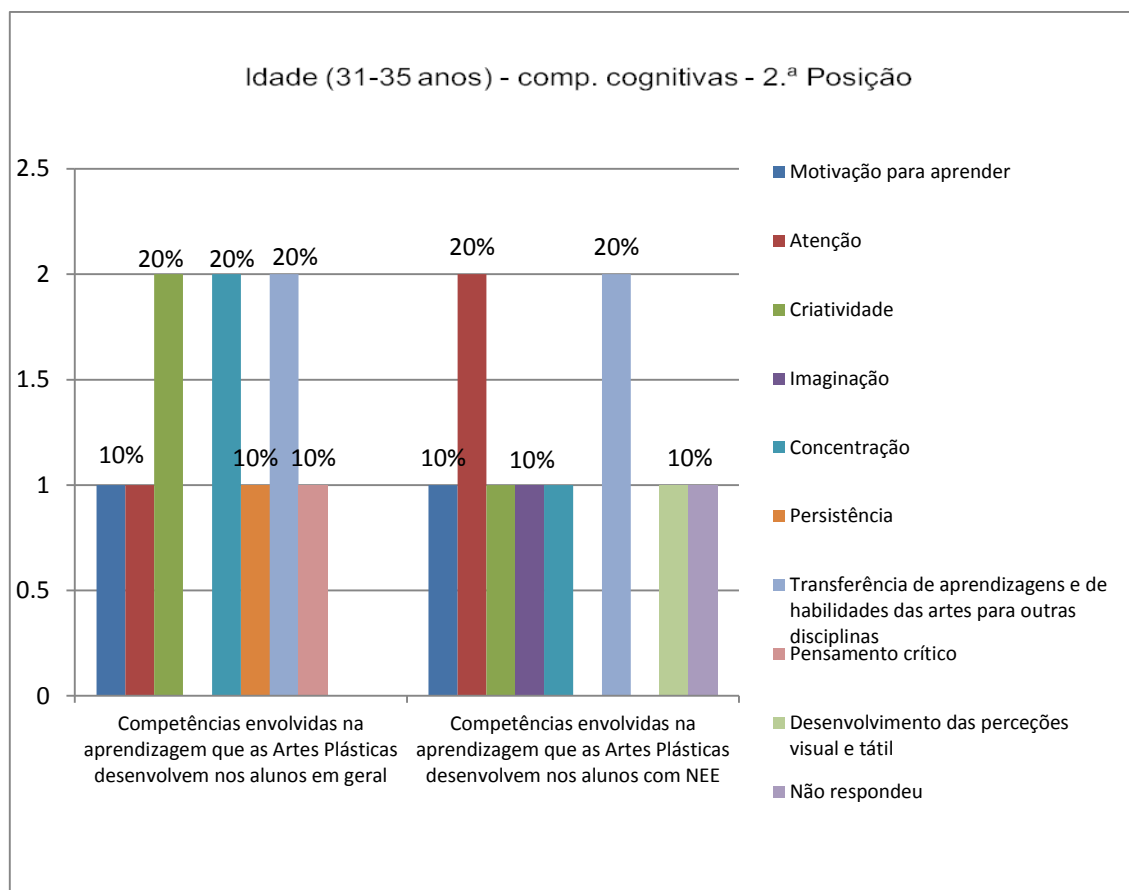
Na 11.ª Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Imaginação” (100%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 41 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



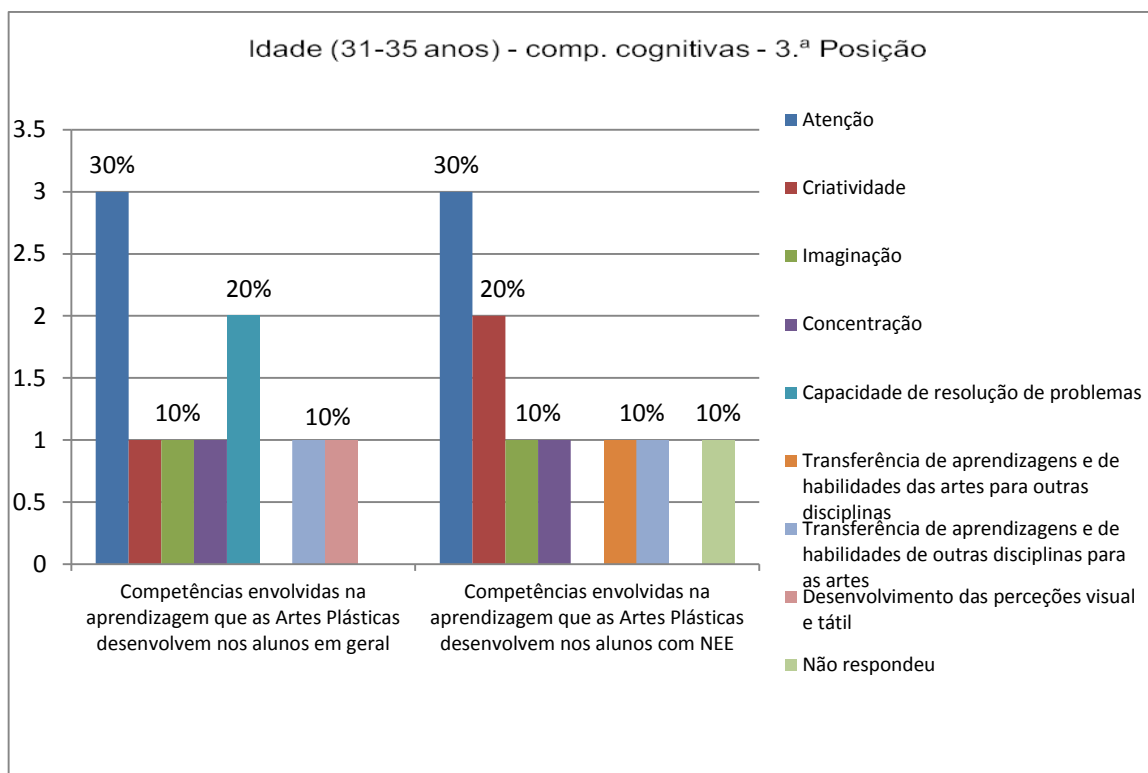
Na 12.ª Posição, os inquiridos com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (100%) apenas no que diz respeito àqueles que têm NEE.

Quadro 43 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 2.ª Posição)



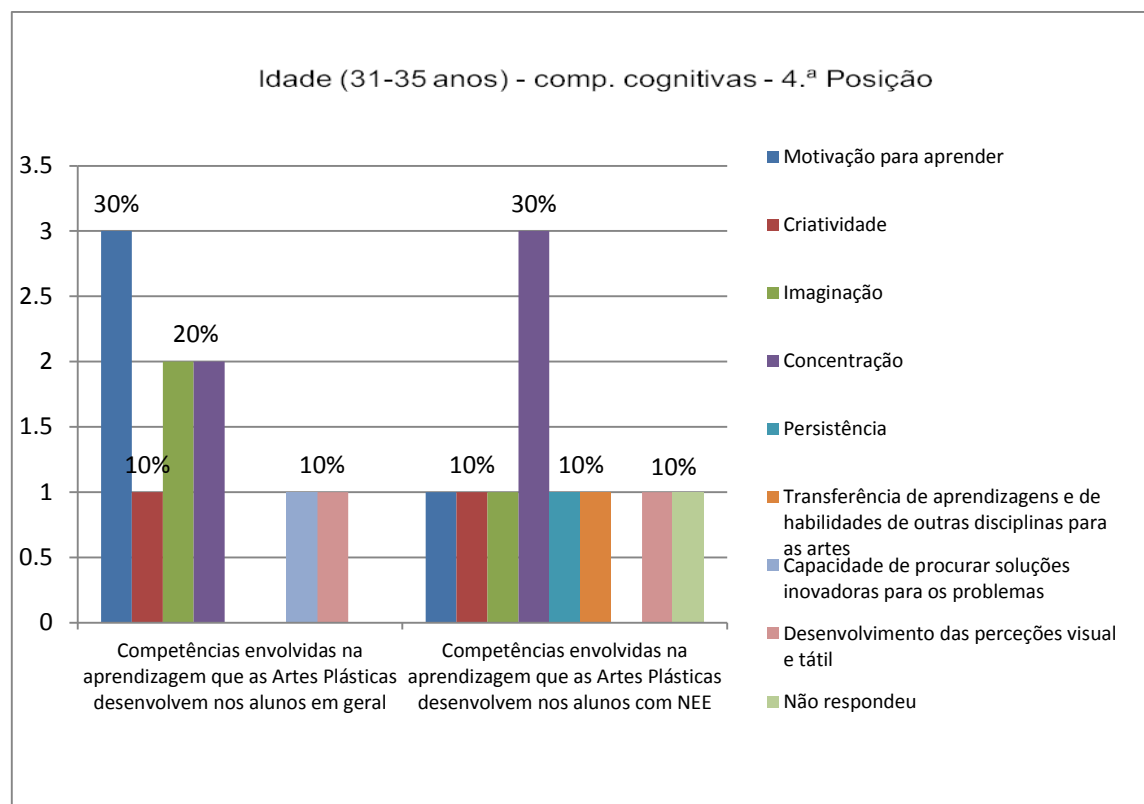
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Persistência” (10%) e o “Pensamento crítico” (10%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (10%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (10%) apenas no que concerne aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) e a “Motivação para aprender” (10%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e relativamente àqueles que têm NEE. A “Criatividade” e a “Concentração” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 20% e 20%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 10% e 10%). A “Atenção” foi posicionada por menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (10%) que aos alunos com NEE (20%). A “Criatividade” (20%), a “Concentração” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) foram as competências assinaladas pelo valor percentual mais elevado de professores no que diz respeito aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) e a “Atenção” (20%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos que têm NEE. 10% não responderam no correspondente aos alunos com NEE.

Quadro 44 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



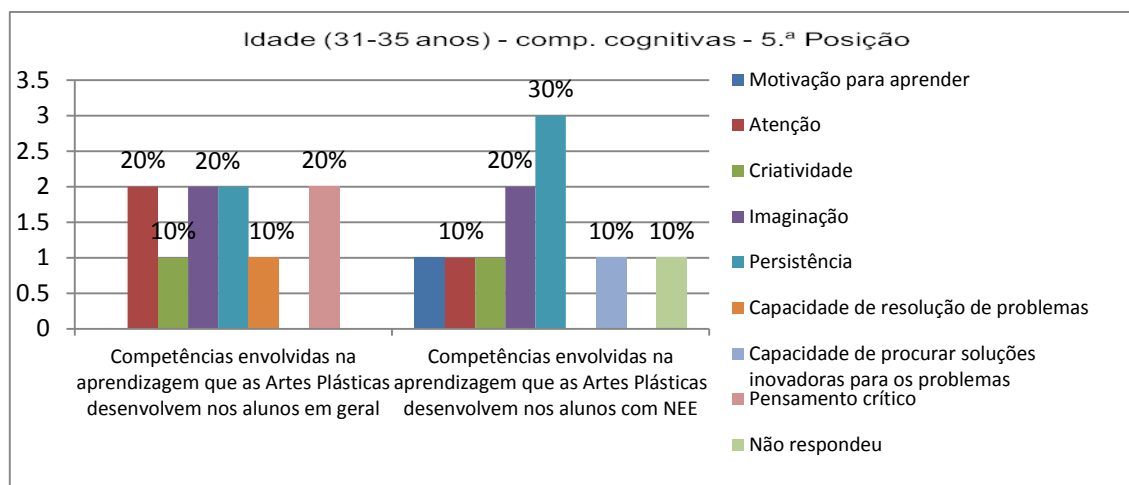
Na 3.ª Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (10%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Atenção” (30%), a “Imaginação” (10%), a “Concentração” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) foram a opção de igual valor percentual de professores no que diz respeito aos alunos em geral e também àqueles que apresentam NEE. A “Criatividade” foi assinalada por menor percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral (10%) que aos que têm NEE (20%). A “Atenção” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (30%) e ainda àqueles que apresentam NEE (30%). 10% não responderam no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 45 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



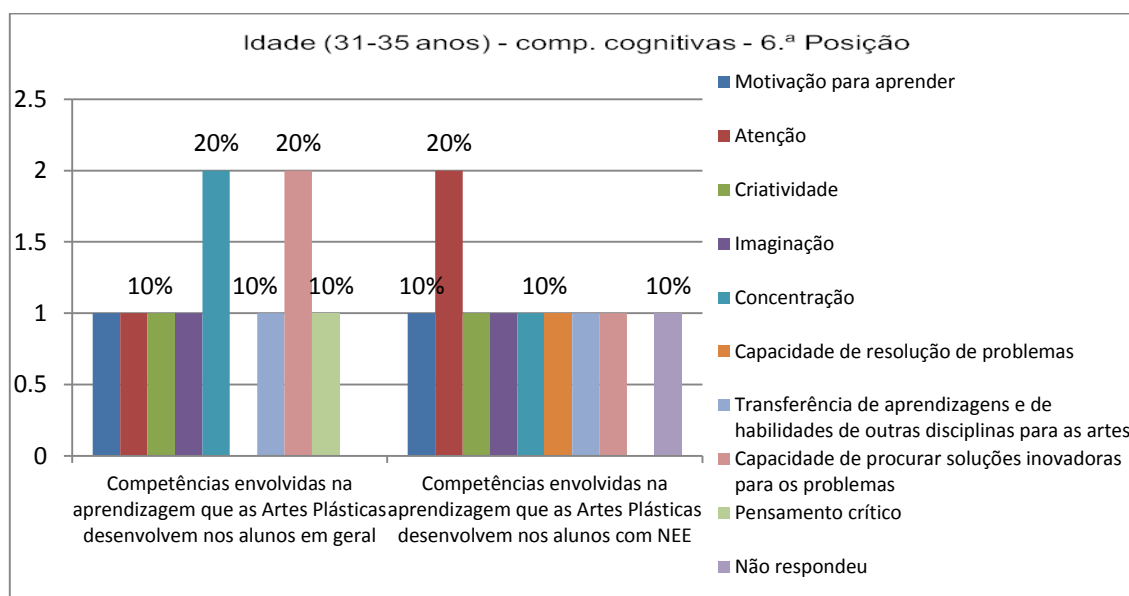
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (10%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) apenas no que concerne aos alunos com NEE. A “Criatividade” (10%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (10%) foram assinalados por igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Motivação para aprender” e a “Imaginação” foram posicionadas por maior valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral (respetivamente 30% e 20%) que aos alunos com NEE (respetivamente 10% e 10%). A “Concentração” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral (20%) que àqueles que apresentam NEE (30%). A “Motivação para aprender (30%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de docentes concederam relevância no correspondente aos alunos em geral. A “Concentração” (30%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos com NEE. 10% não responderam no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 46 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



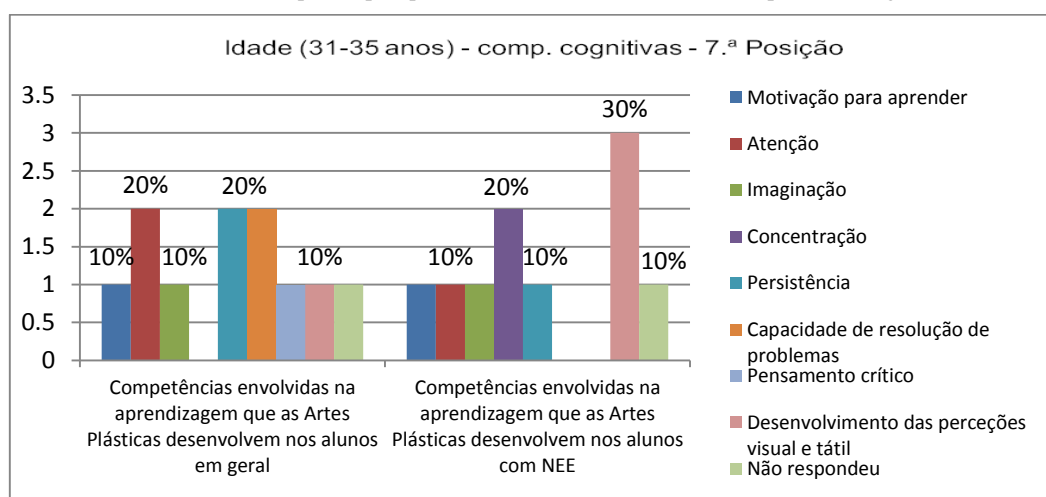
Na 5.ª Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (10%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (10%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (10%) apenas no correspondente aos que têm NEE. A “Imaginação” (20%) e a “Criatividade” (10%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Atenção” foi posicionada por maior valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral (20%) que àqueles que têm NEE (10%). A “Persistência” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (20%) que aos alunos com NEE (30%). A “Atenção” (20%), a “Imaginação” (20%), a “Persistência” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) foram as competências a que mais elevado valor percentual de docentes atribuíram relevância relativamente aos alunos em geral. A “Persistência” (30%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos que têm NEE. 10% não responderam no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 47 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



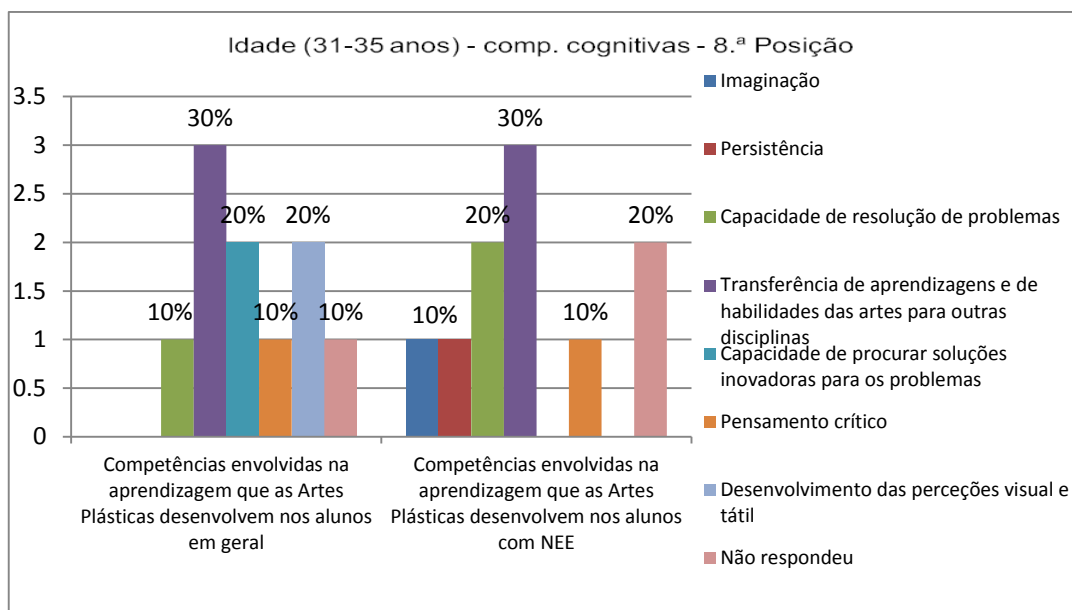
Na 6.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (10%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (10%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Motivação para aprender” (10%), a “Criatividade” (10%), a “Imaginação” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) foram a opção de igual valor percentual de professores em relação aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Concentração” e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 20% e 20%) que aos que apresentam NEE (respetivamente 10% e 10%). A “Atenção” foi posicionada por menor valor percentual de docentes no que se refere aos alunos em geral (10%) que àqueles que têm NEE (20%). A “Concentração” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) foram as competências assinaladas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral. A “Atenção” (20%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de docentes atribuíram relevância relativamente aos alunos com NEE. 10% não responderam no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 48 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 7.^a Posição)



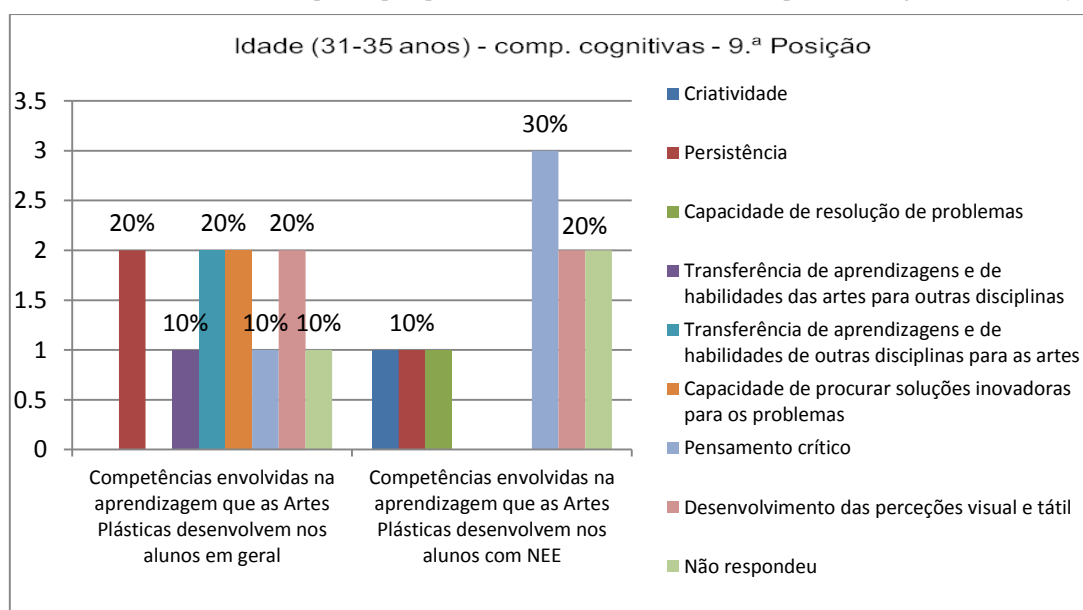
Na 7.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e o “Pensamento crítico” (10%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (20%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. A “Motivação para aprender” (10%) e a “Imaginação” (10%) foram a opção de igual percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Atenção” e a “Persistência” foram posicionadas por maior valor percentual de professores em relação aos alunos em geral (respetivamente 20% e 20%) que aos que têm NEE (respetivamente 10% e 10%). O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” foi assinalado por menor percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (10%) que àqueles que apresentam NEE (30%). A “Atenção” (20%), a “Persistência” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (30%) foi a competência assinalada pela percentagem mais elevada de docentes no concernente aos alunos com NEE. No correspondente aos alunos em geral, 10% dos inquiridos assinalaram simultaneamente duas competências: a “Atenção” e a “Persistência”. A percentagem de inquiridos que não responderam (10%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Quadro 49 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 8.^a Posição)



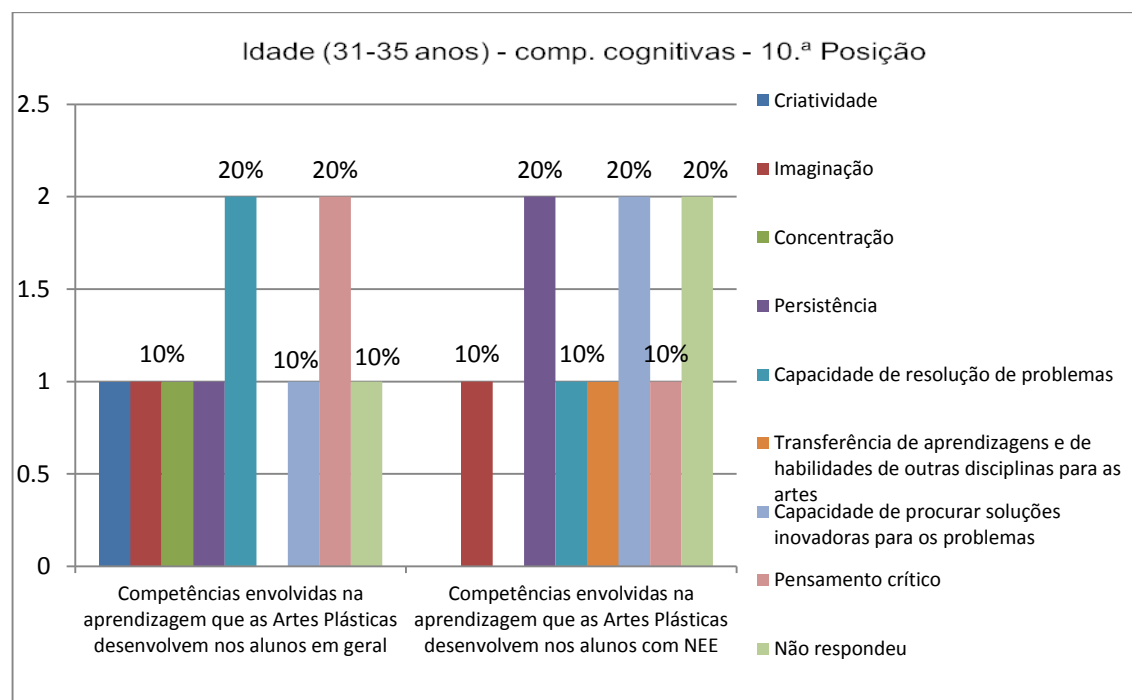
Na 8.ª Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (10%) e a “Persistência” (10%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (30%) e o “Pensamento crítico” (10%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi posicionada por menor valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral (10%) que àqueles que têm NEE (20%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral (30%) e também aos alunos com NEE (30%). A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no correspondente aos alunos em geral (10%) que relativamente aos que têm NEE (20%).

Quadro 50 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



Na 9.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (10%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (10%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) foi a opção de igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e também àqueles que apresentam NEE. A “Persistência” foi posicionada por maior valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral (20%) que àqueles que têm NEE (10%). O “Pensamento crítico” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (10%) que aos alunos com NEE (30%). A “Persistência” (20%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (30%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos que têm NEE. No correspondente aos alunos em geral, 10% dos docentes assinalaram simultaneamente duas competências: a “Persistência” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes”. A percentagem de docentes que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (10%) que àqueles que têm NEE (20%).

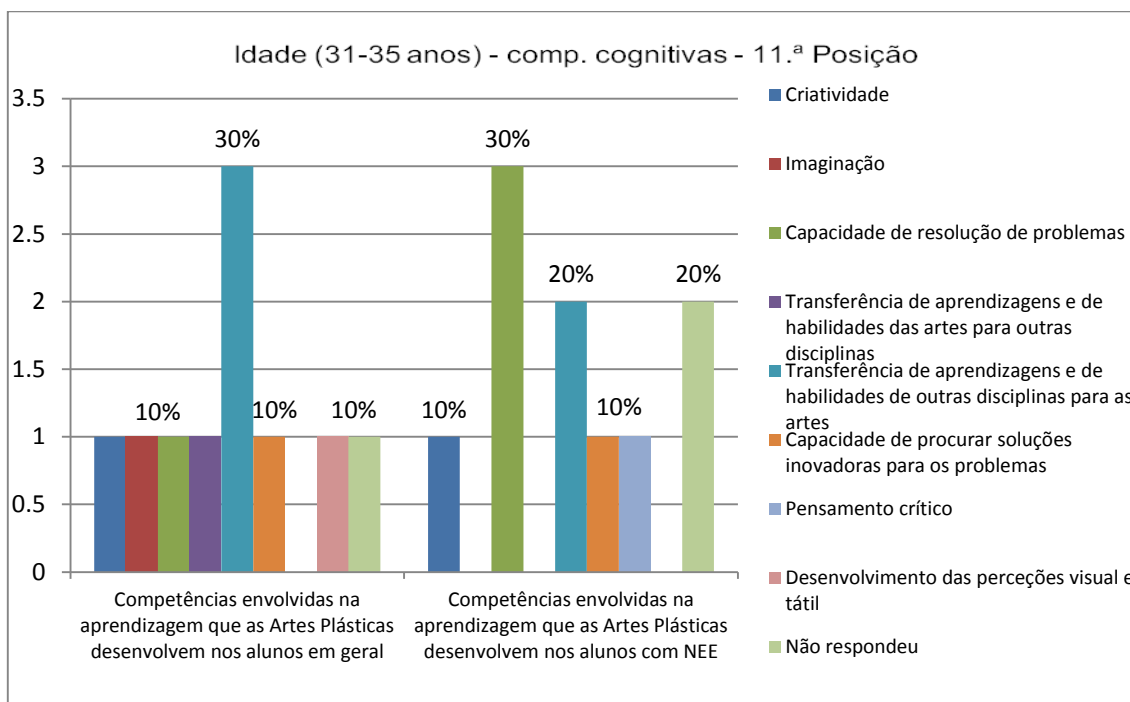
Quadro 51 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 10.^a Posição)



Na 10.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Criatividade” (10%) e a “Concentração” (10%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) apenas no correspondente àqueles que têm NEE. A “Imaginação” (10%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” e o “Pensamento crítico” foram assinalados por maior percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 20% e 20%) que àqueles que apresentam NEE (respetivamente 10% e 10%). A “Persistência” e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas”

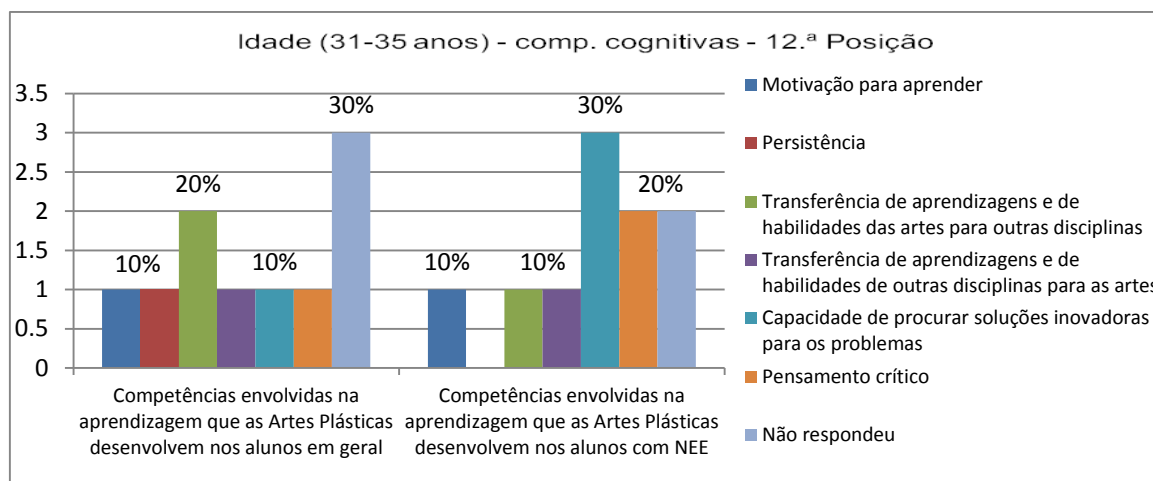
foram posicionadas por menor valor percentual de docentes relativamente aos alunos em geral (respetivamente 10% e 10%) que àqueles que têm NEE (respetivamente 20% e 20%). A “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. A “Persistência” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) foram a opção da percentagem mais elevada de docentes no referente aos alunos com NEE. A percentagem de professores que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (10%) que àqueles que têm NEE (20%).

Quadro 52 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



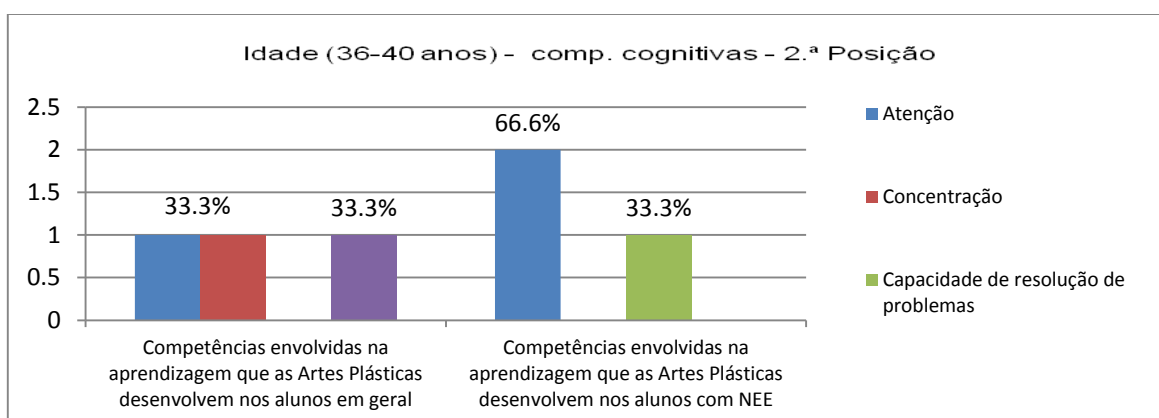
Na 11.ª Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Imaginação” (10%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (10%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (10%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (10%) apenas em relação àqueles que têm NEE. A “Criatividade” (10%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (10%) foram a opção de igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi posicionada por maior valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral (30%) que àqueles que apresentam NEE (20%). A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por menor percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (10%) que aos alunos com NEE (30%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (30%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral. A “Capacidade de resolução de problemas” (30%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no que diz respeito aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no concernente aos alunos em geral (10%) que àqueles que apresentam NEE (20%).

Quadro 53 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 31-35 anos; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



Na 12.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Persistência” (10%) unicamente em relação aos alunos em geral. A “Motivação para aprender” (10%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (10%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e relativamente aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (20%) que àqueles que apresentam NEE (10%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” e o “Pensamento crítico” foram posicionados por menor valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral (respetivamente 10% e 10%) que no concernente aos que têm NEE (respetivamente 30% e 20%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos em relação aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (30%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no que concerne aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam foi maior relativamente aos alunos em geral (30%) que àqueles que apresentam NEE (20%).

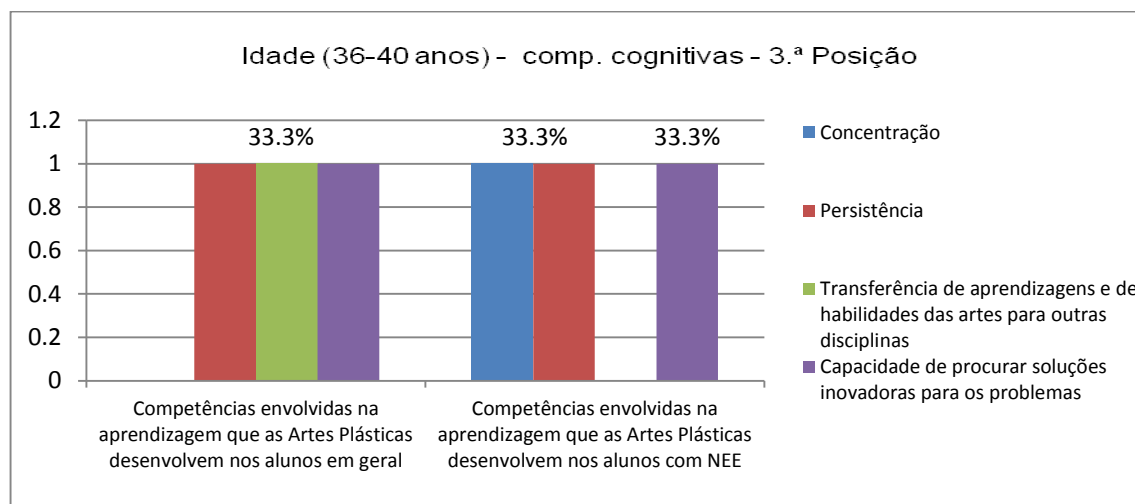
Quadro 55 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Concentração” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente no correspondente àqueles que apresentam NEE. A “Atenção” foi assinalada por menor percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (33.3%) que aos

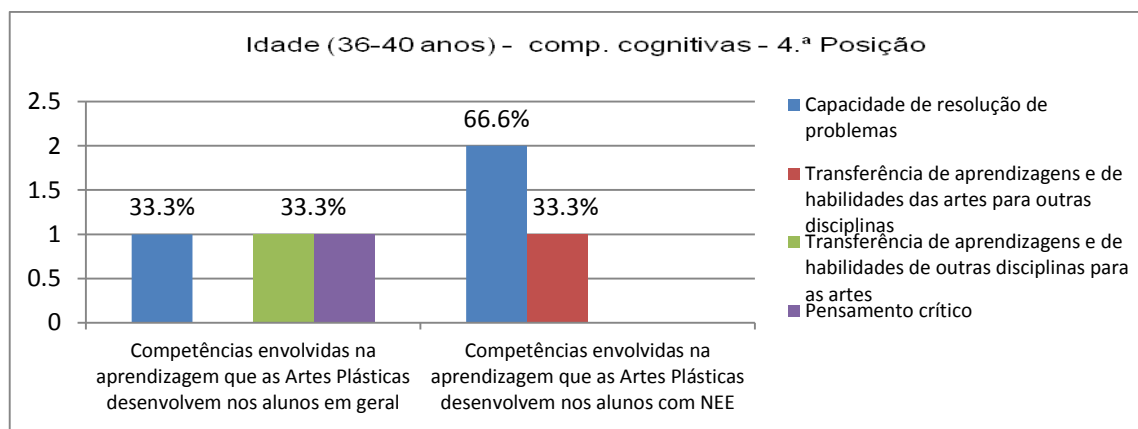
alunos com NEE (66.6%). A “Atenção” (66.6%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no concernente aos alunos que têm NEE.

Quadro 56 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 3.ª Posição)



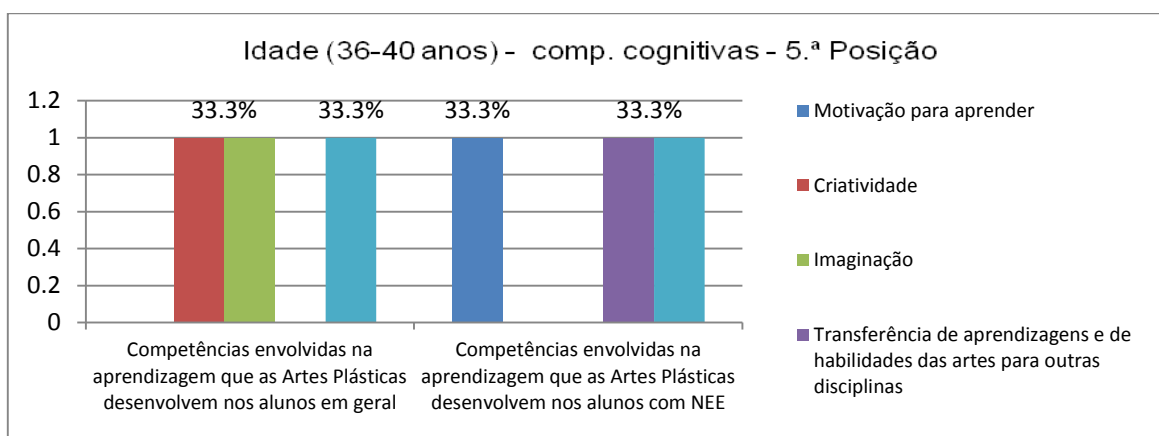
Na 3.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (33.3%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Persistência” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 57 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



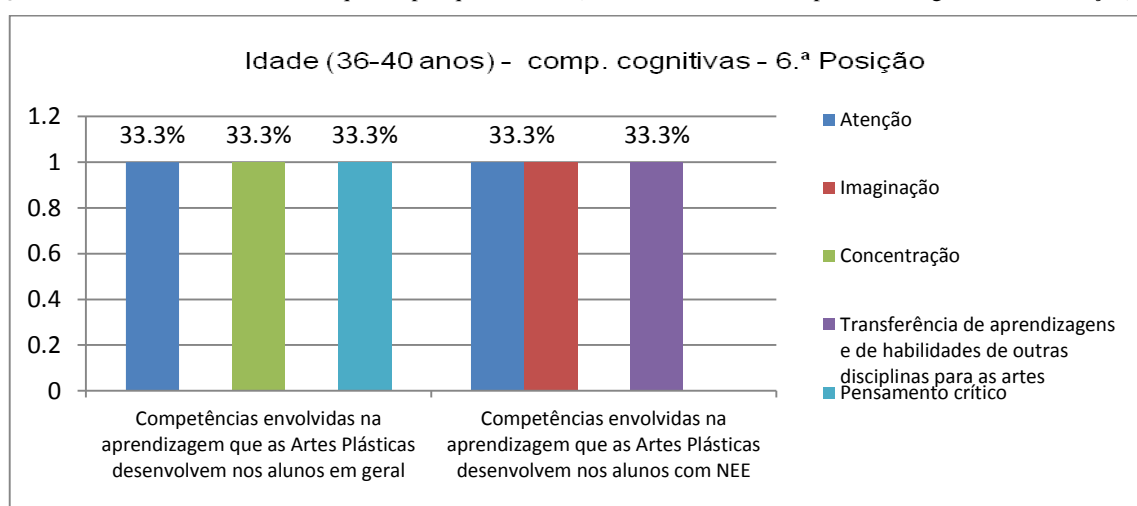
Na 4.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no que concerne aos alunos com NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por menor valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral (33.3%) que no correspondente àqueles que apresentam NEE (66.6%). A “Capacidade de resolução de problemas” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no que concerne aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 58 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



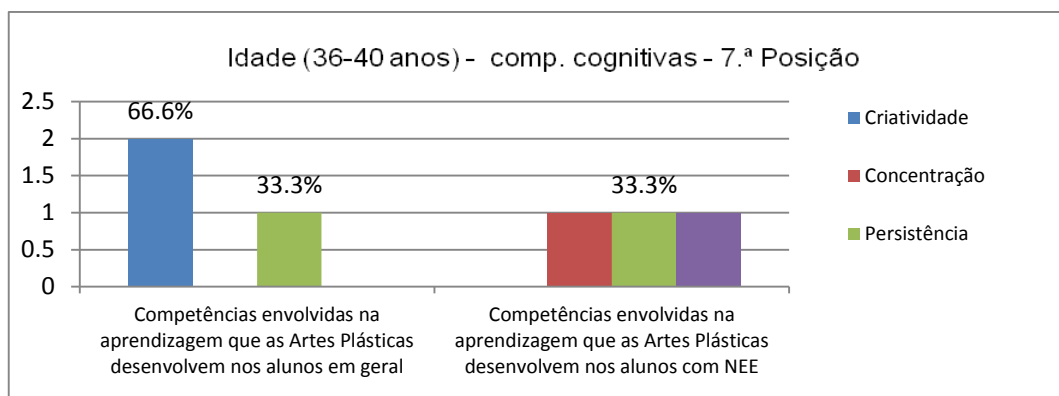
Na 5.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Criatividade” (33.3%) e a “Imaginação” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos que têm NEE. O “Pensamento crítico” (33.3%) foi assinalado por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 59 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



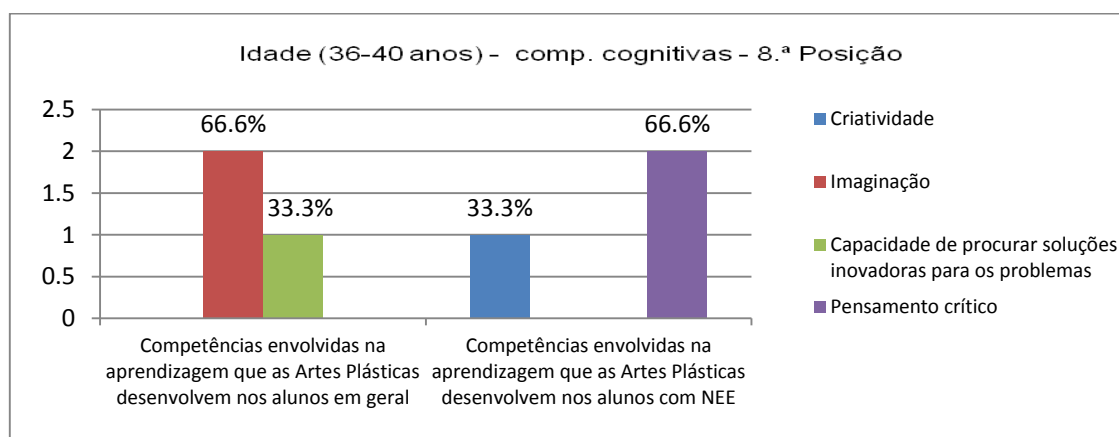
Na 6.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Concentração” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Atenção” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 60 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



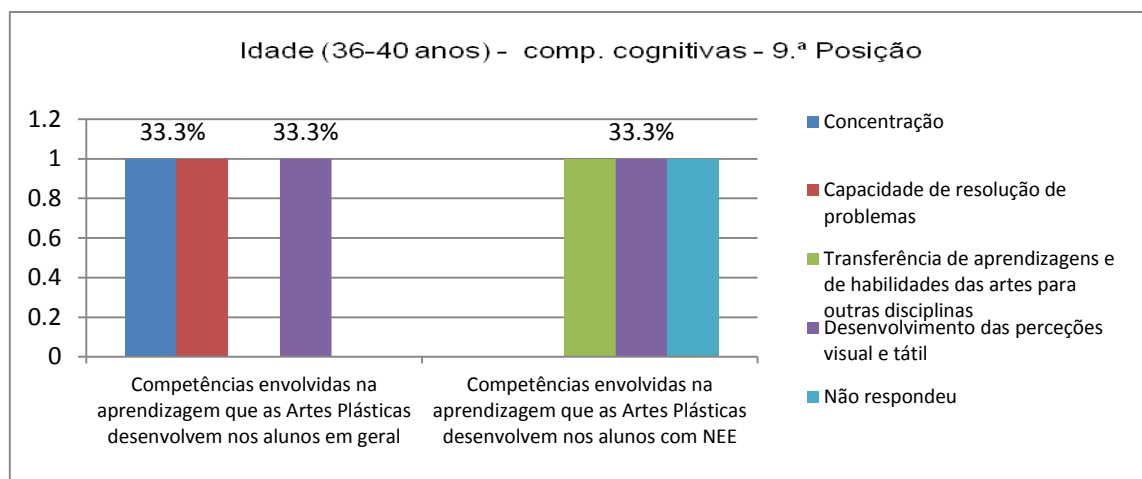
Na 7.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Criatividade” (66.6%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) apenas no que concerne aos alunos que têm NEE. A “Persistência” (33.3%) foi assinalada por igual percentagem de docentes em relação aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Criatividade” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral.

Quadro 61 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



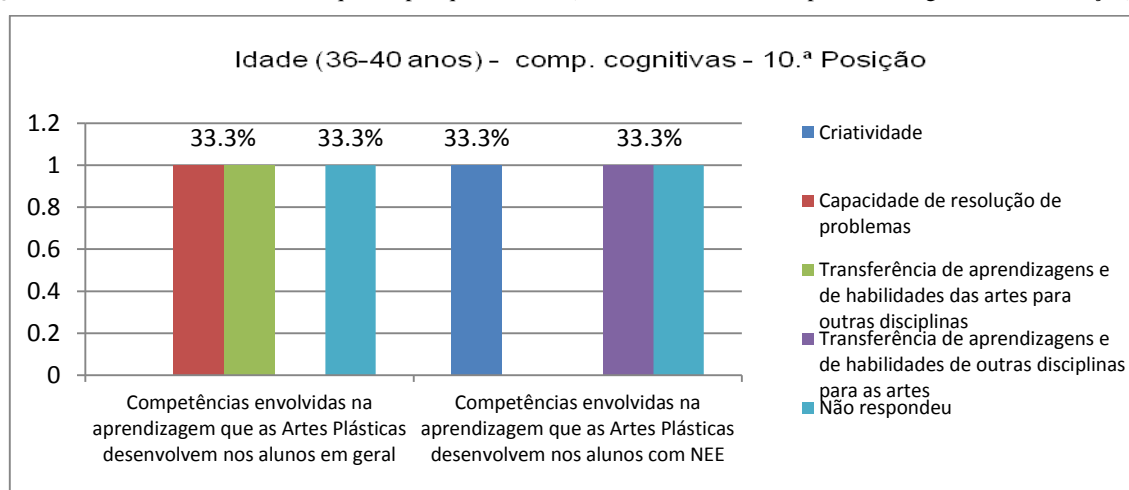
Na 8.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Imaginação” (66.6%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (66.6%) unicamente em relação aos que têm NEE. A “Imaginação” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no que concerne aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos com NEE.

Quadro 62 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



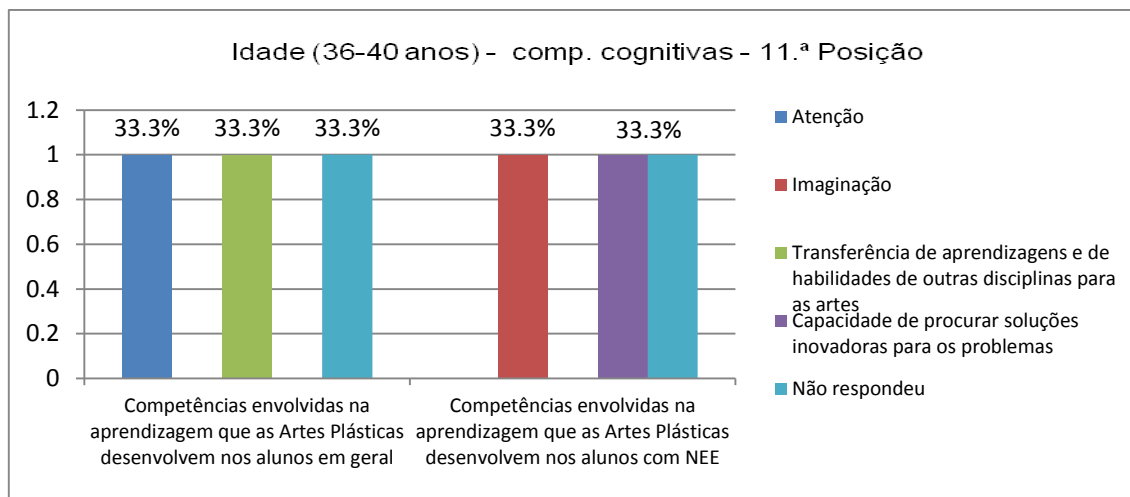
Na 9.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Concentração” (33.3%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no concernente aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. 33.3% não responderam no referente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 63 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



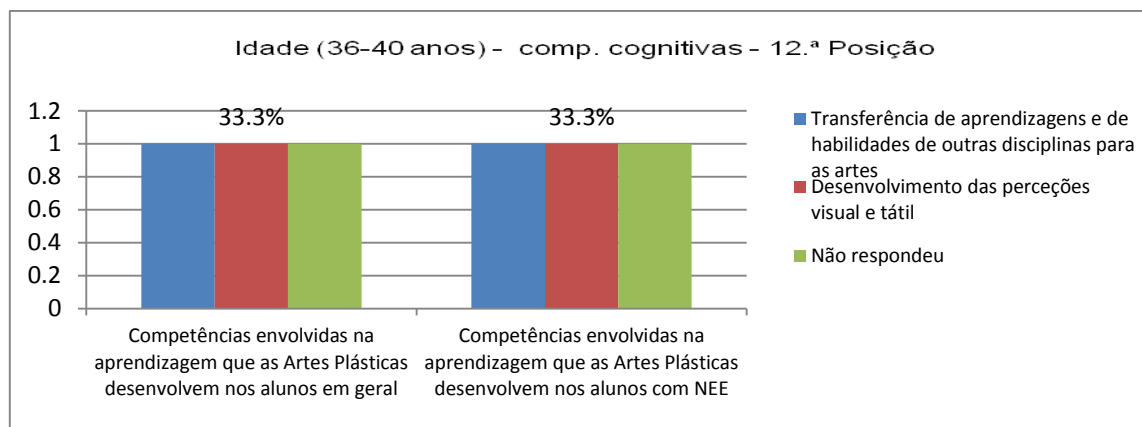
Na 10.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. O valor percentual de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 64 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



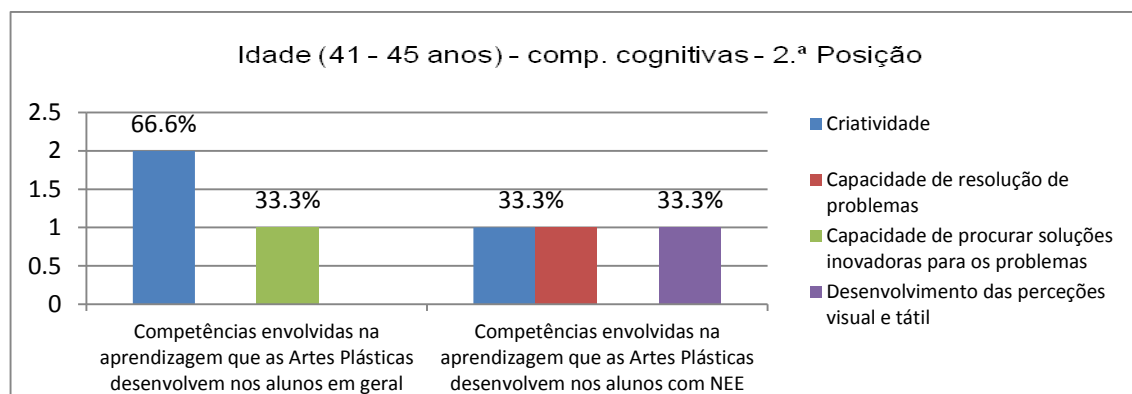
Na 11.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Atenção” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos que apresentam NEE. O valor percentual de inquiridos que não responderam (33.3%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 65 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 36-40 anos; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



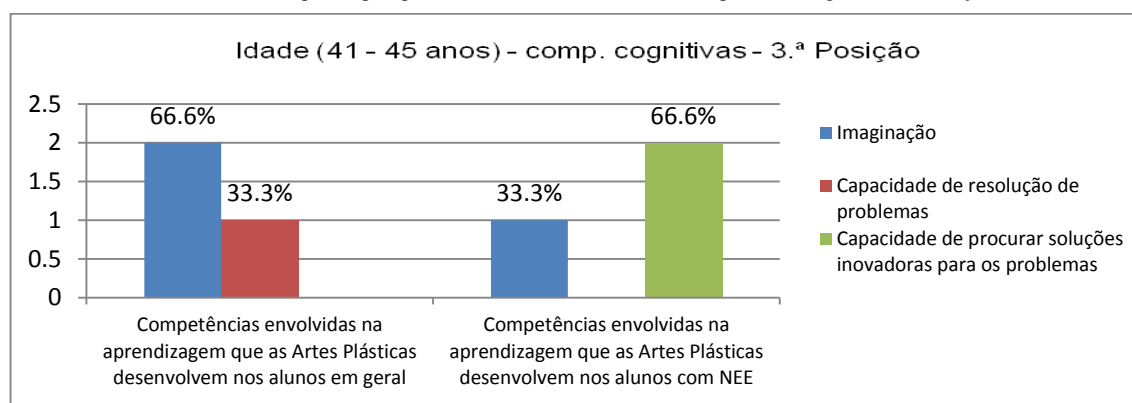
Na 12.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (33.3%) por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e também aos alunos com NEE. O valor percentual de inquiridos que não responderam (33.3%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 67 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 2.ª Posição)



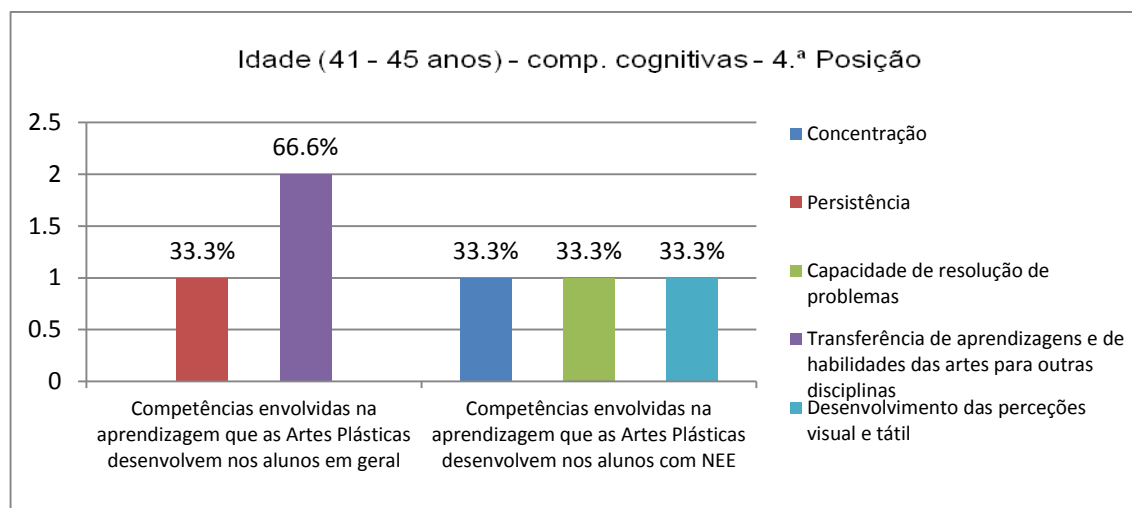
Na 2.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) apenas em relação aos que têm NEE. A “Criatividade” foi a opção de maior valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral (66.6%) que àqueles que têm NEE (33.3%). A “Criatividade” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral.

Quadro 68 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 3.ª Posição)



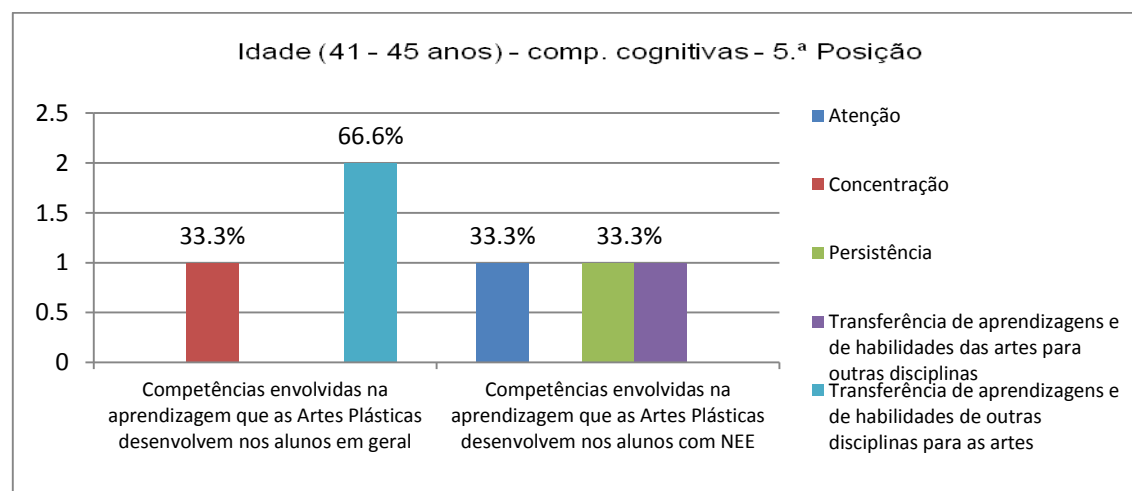
Na 3.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (66.6%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Imaginação” foi assinalada por maior percentagem de docentes no referente aos alunos em geral (66.6%) que aos que apresentam NEE (33.3%). A “Imaginação” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 69 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



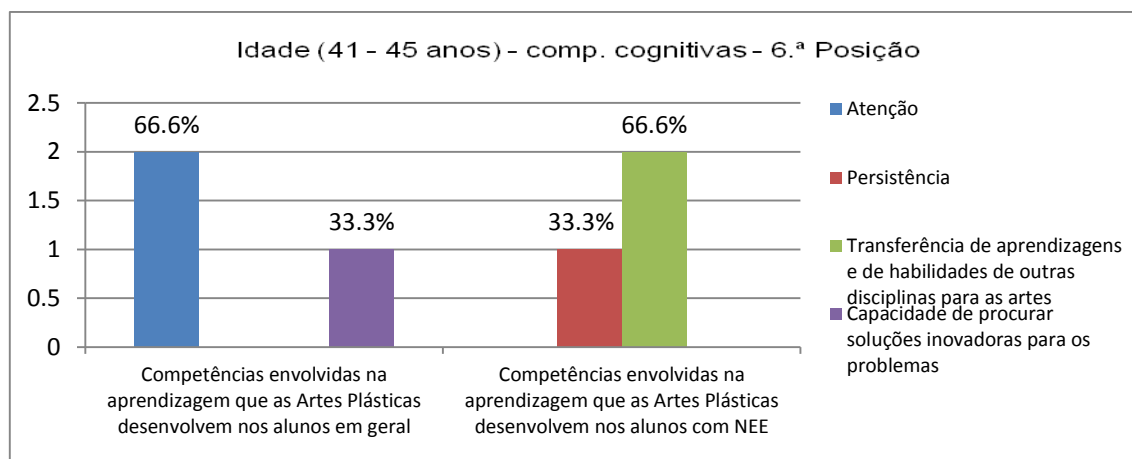
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) e a “Persistência” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (33.3%), a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral.

Quadro 70 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



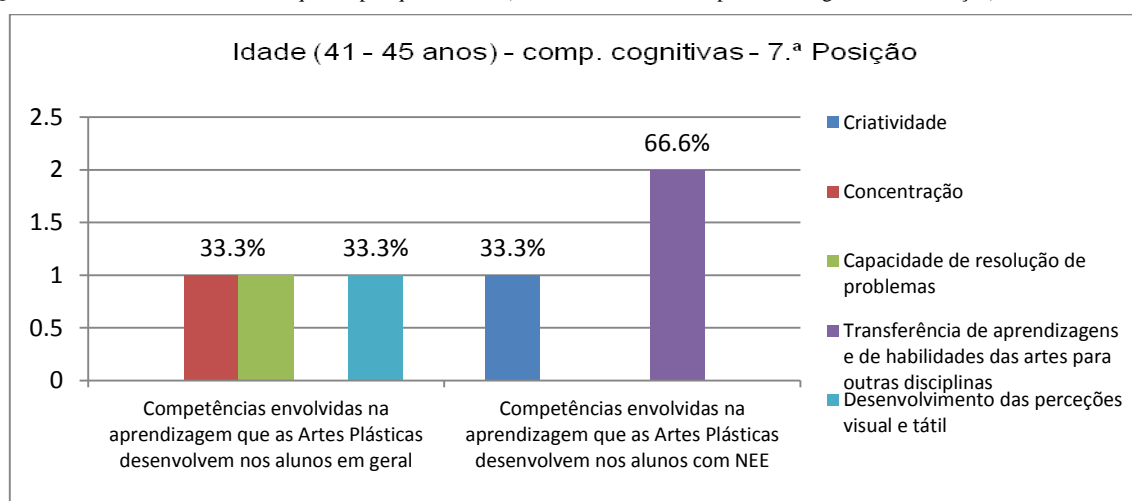
Na 5.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) e a “Concentração” (33.3%) unicamente aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (33.3%), a “Persistência” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos atribuíram relevância no referente aos alunos em geral.

Quadro 71 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



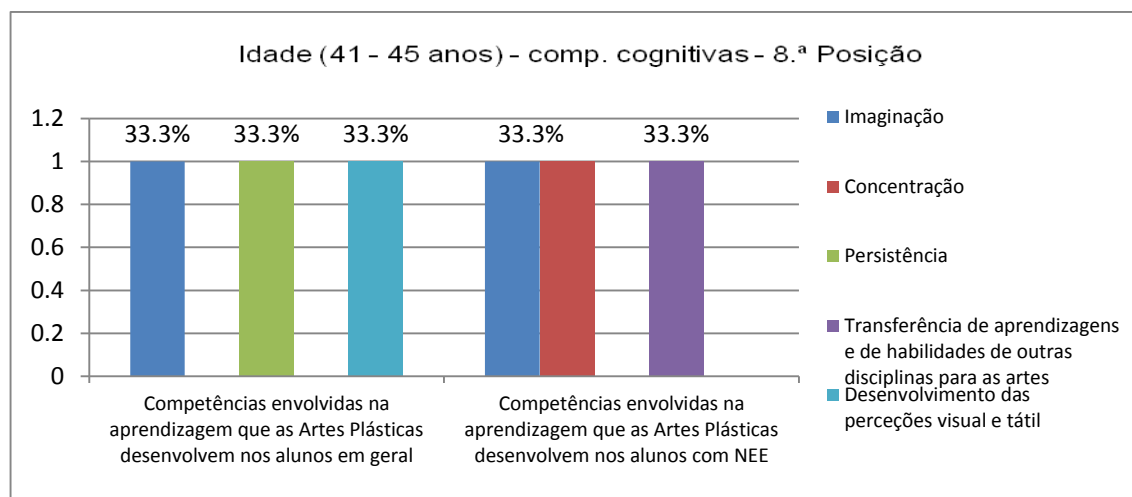
Na 6.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Atenção” (66.6%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) unicamente no que corresponde aos alunos que apresentam NEE. A “Atenção” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de docentes no referente aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 72 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



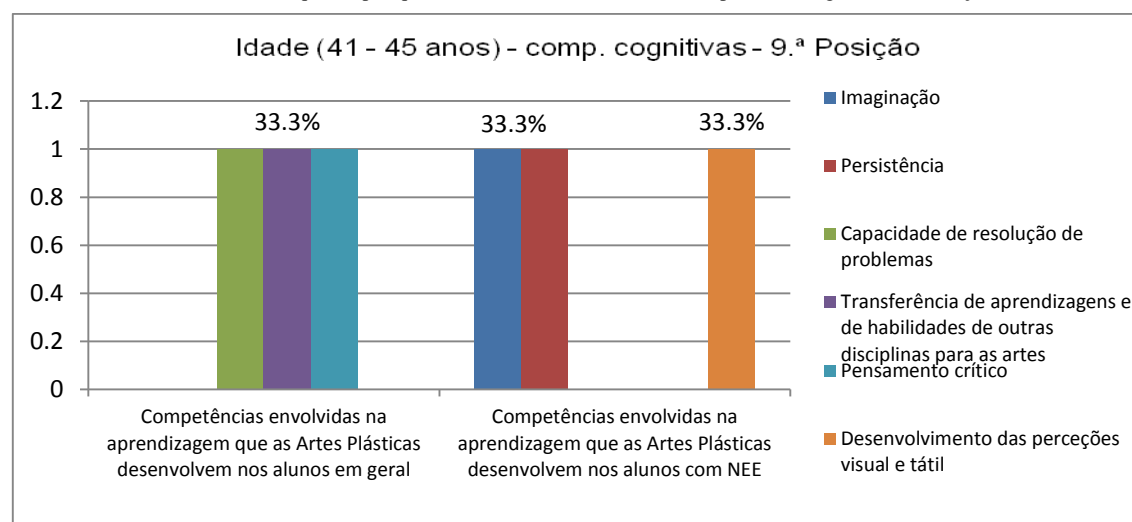
Na 7.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Concentração” (33.3%), a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) apenas no respeitante àqueles que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 73 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



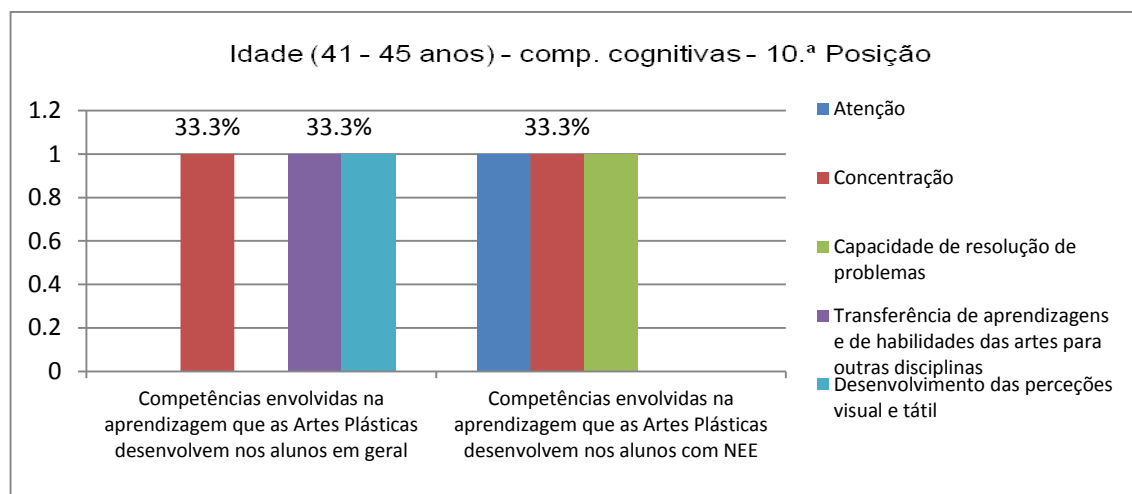
Na 8.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Persistência” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos com NEE. A “Imaginação” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 74 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



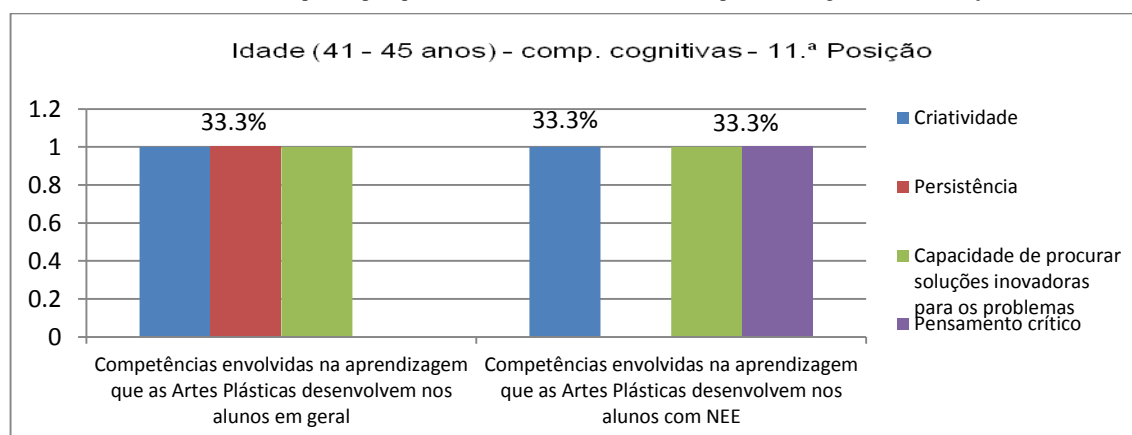
Na 9.ª Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (33.3%), a “Persistência” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente no que concerne àqueles que apresentam NEE.

Quadro 75 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



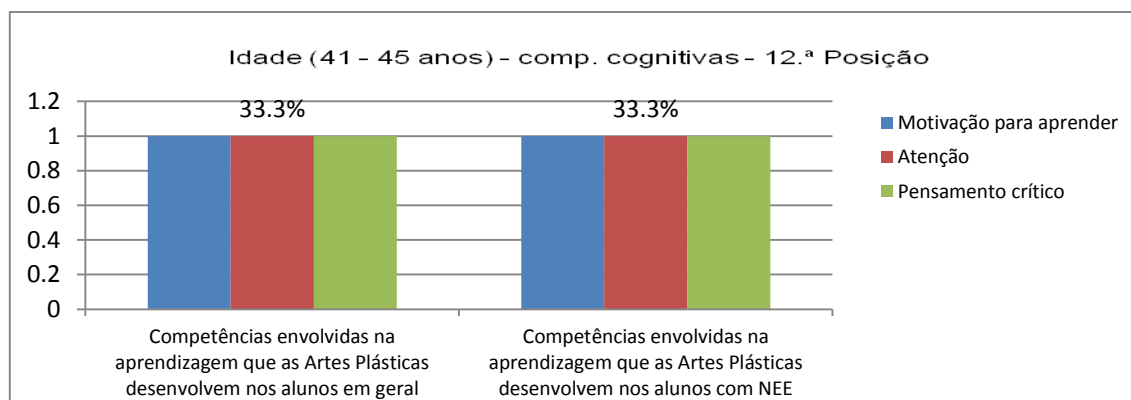
Na 10.^a Posição, os professores com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (33.3%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Concentração” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 76 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



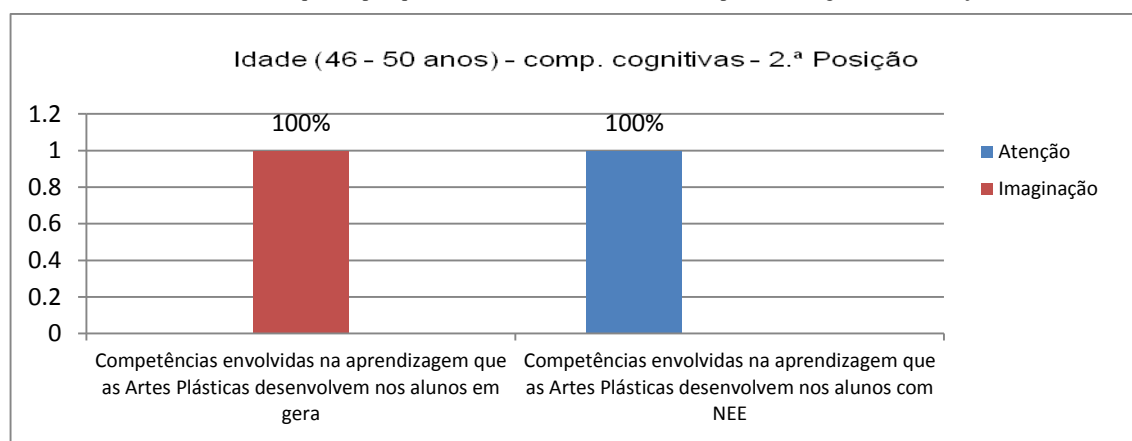
Na 11.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Persistência” (33.3%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram o “Pensamento crítico” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos com NEE. A “Criatividade” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) foram a opção de igual percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 77 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 41-45 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



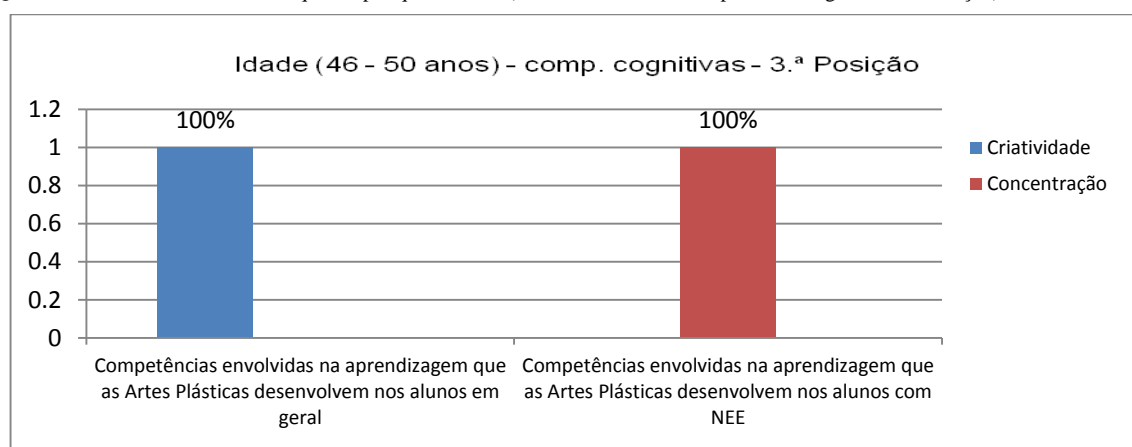
Na 12.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (33.3%), a “Atenção” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 79 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:2.^a Posição)



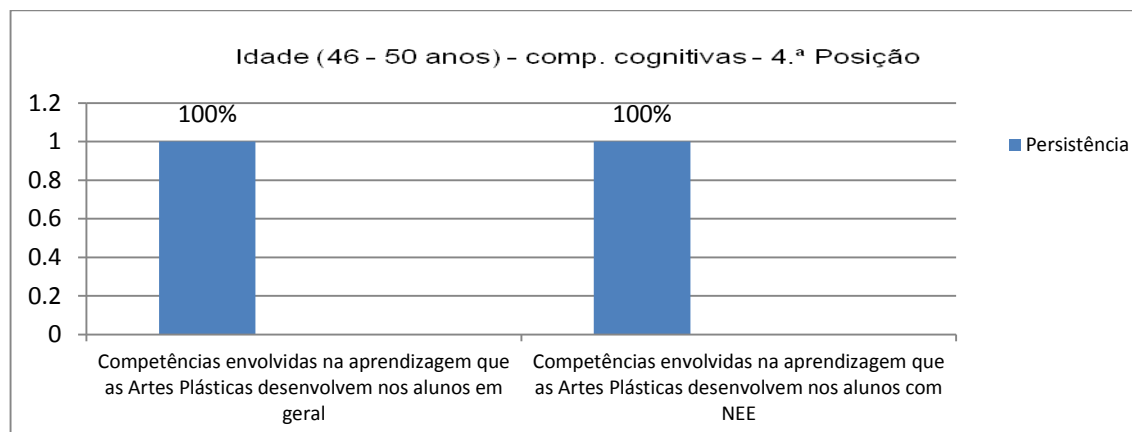
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Imaginação” (100%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (100%) unicamente no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 80 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:3.^a Posição)



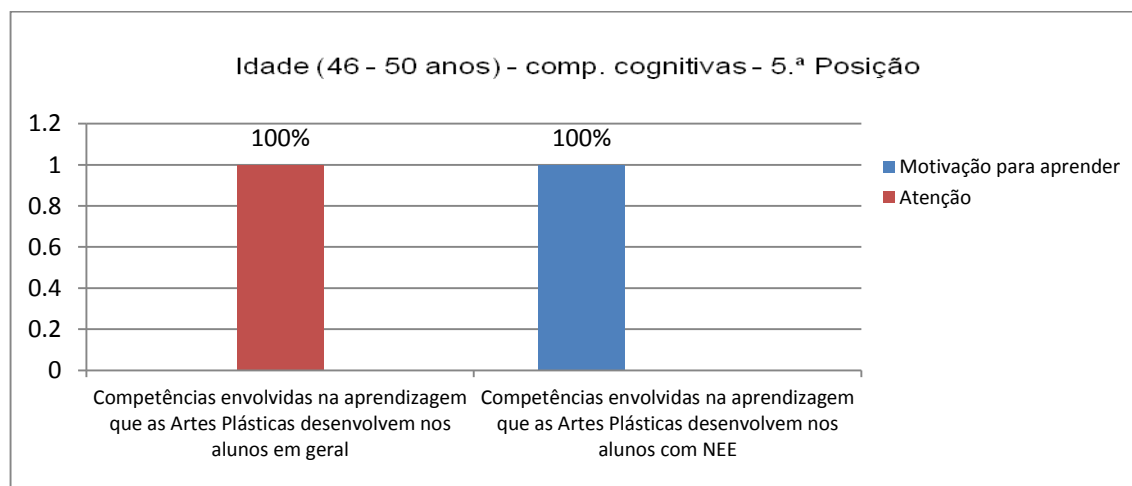
Na 3.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Criatividade” (100%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (100%) unicamente em relação aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 81 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:4.^a Posição)



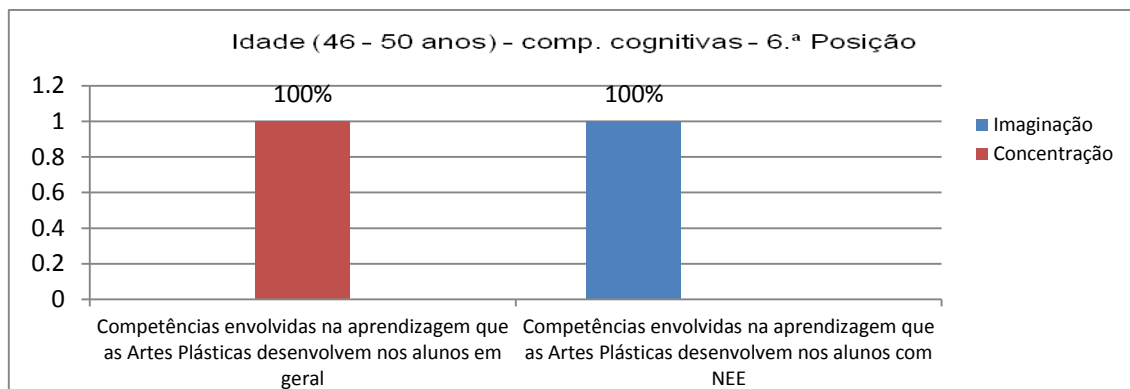
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Persistência” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e também aos que têm NEE.

Quadro 82 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:5.^a Posição)



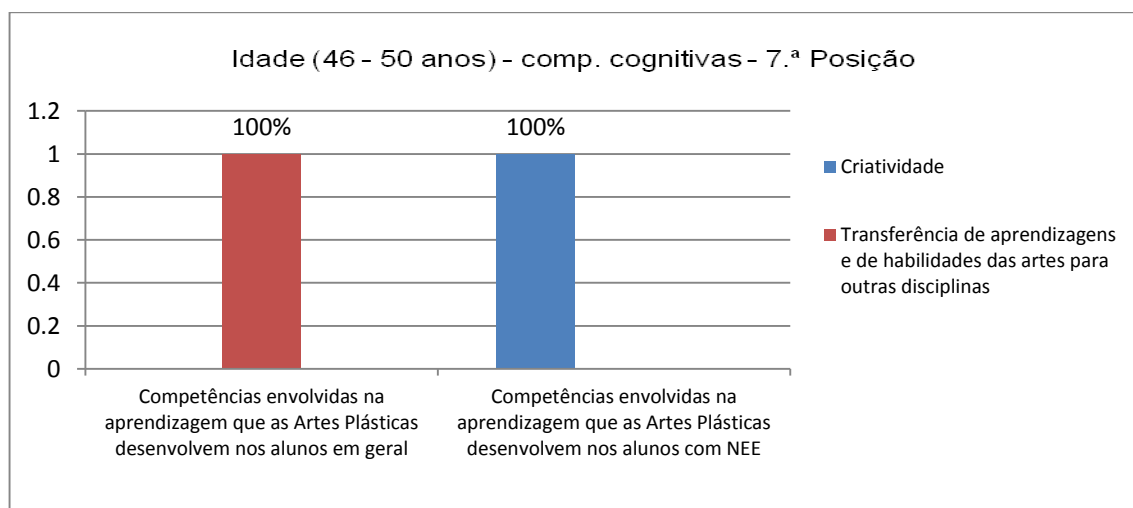
Na 5.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Atenção” (100%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (100%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 83 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:6.^a Posição)



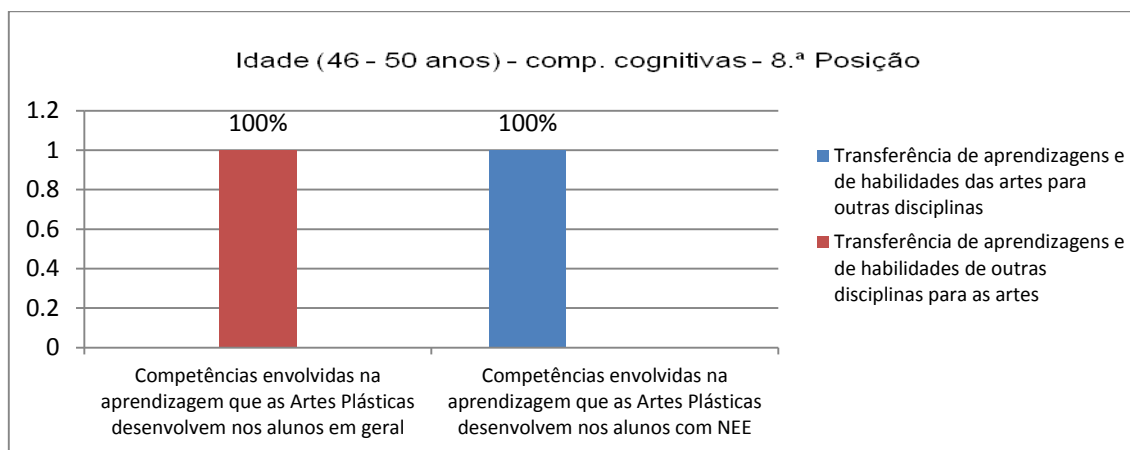
Na 6.ª Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Concentração” (100%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (100%) relativamente àqueles que têm NEE.

Quadro 84 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



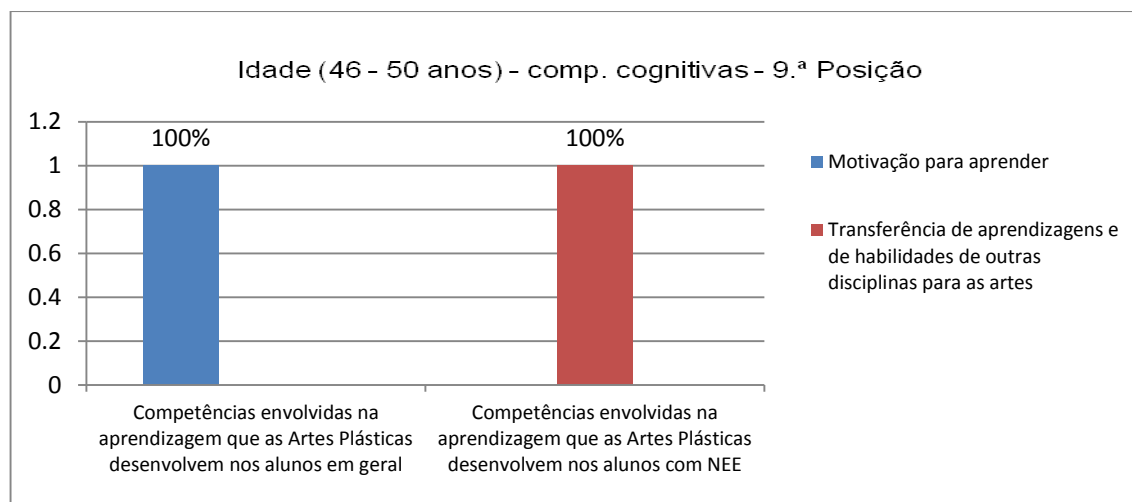
Na 7.ª Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (100%) unicamente no concernente aos que apresentam NEE.

Quadro 85 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



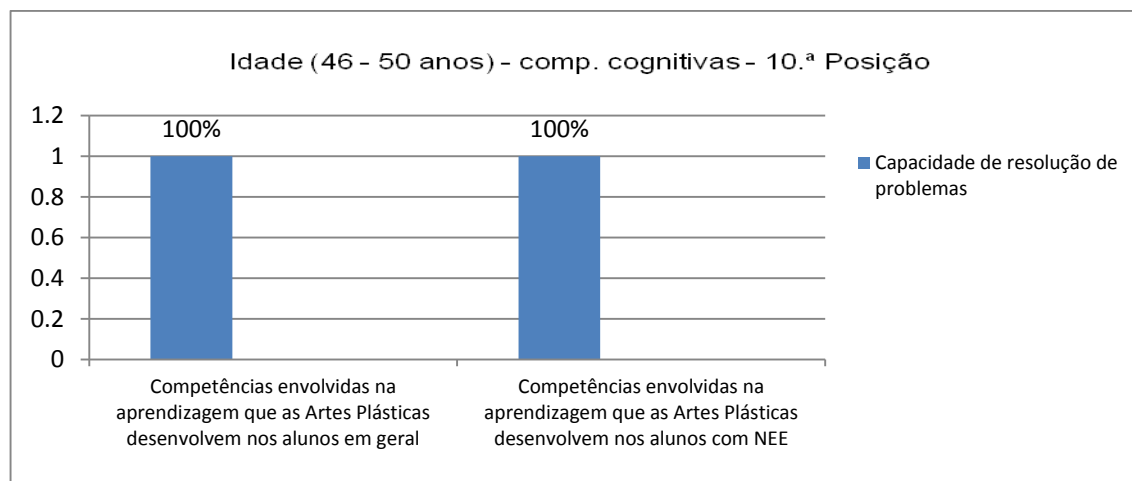
Na 8.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) apenas em relação aos alunos com NEE.

Quadro 86 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:9.^a Posição)



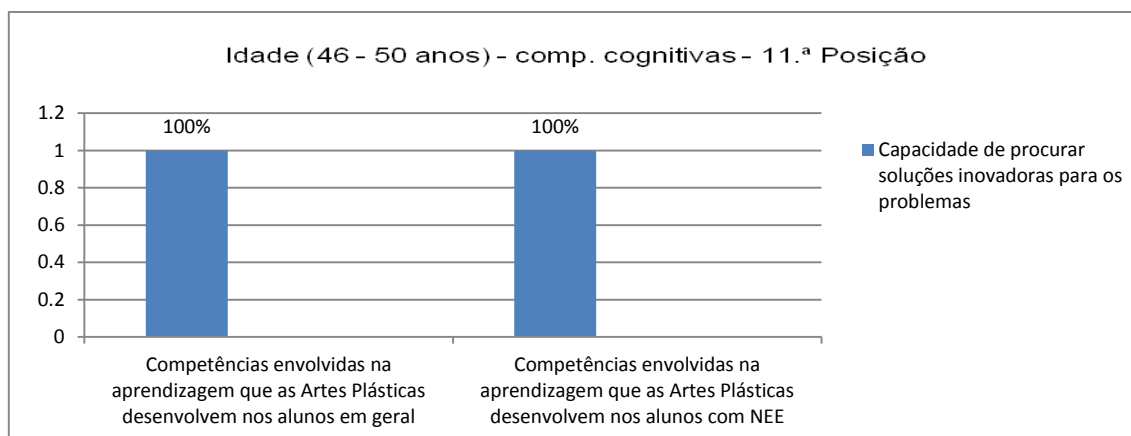
Na 9.^a Posição, os docentes com idade de 46 a 50 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (100%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) unicamente no que corresponde àqueles que têm NEE.

Quadro 87 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:10.^a Posição)



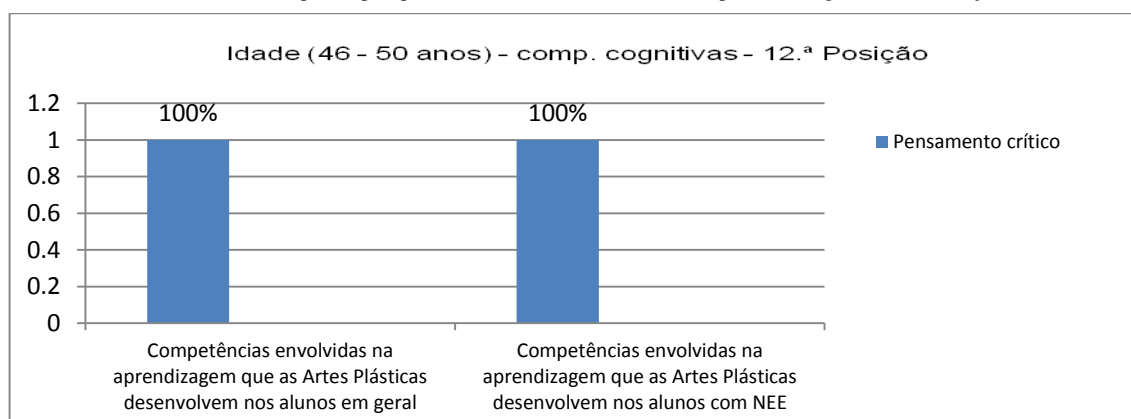
Na 10.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) por igual percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral e ainda aos que apresentam NEE.

Quadro 88 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas:11.^a Posição)



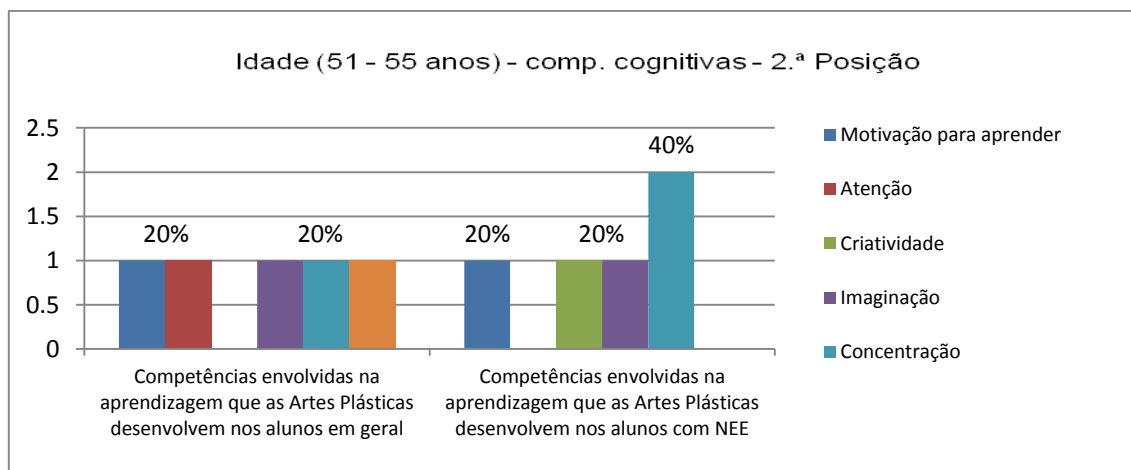
Na 11.ª Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e ainda àqueles que têm NEE.

Quadro 89 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 46-50 anos; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



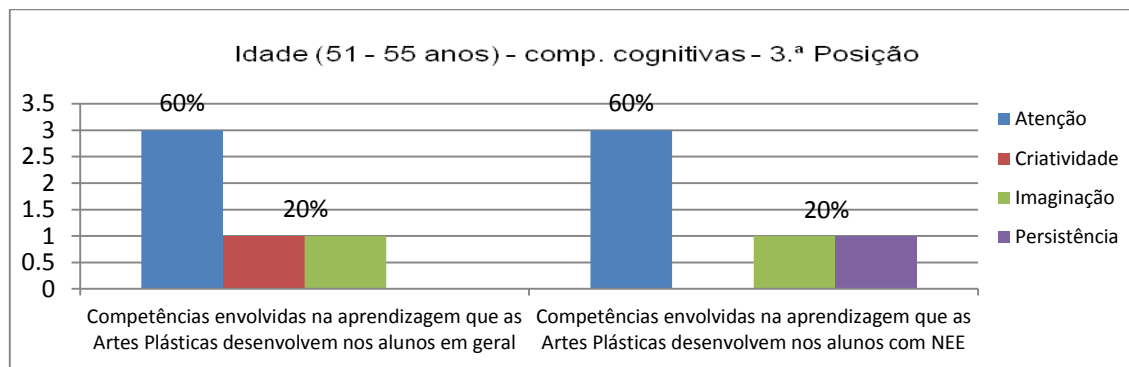
Na 12.ª Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (100%) por igual percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 91 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas: 2.ª Posição)



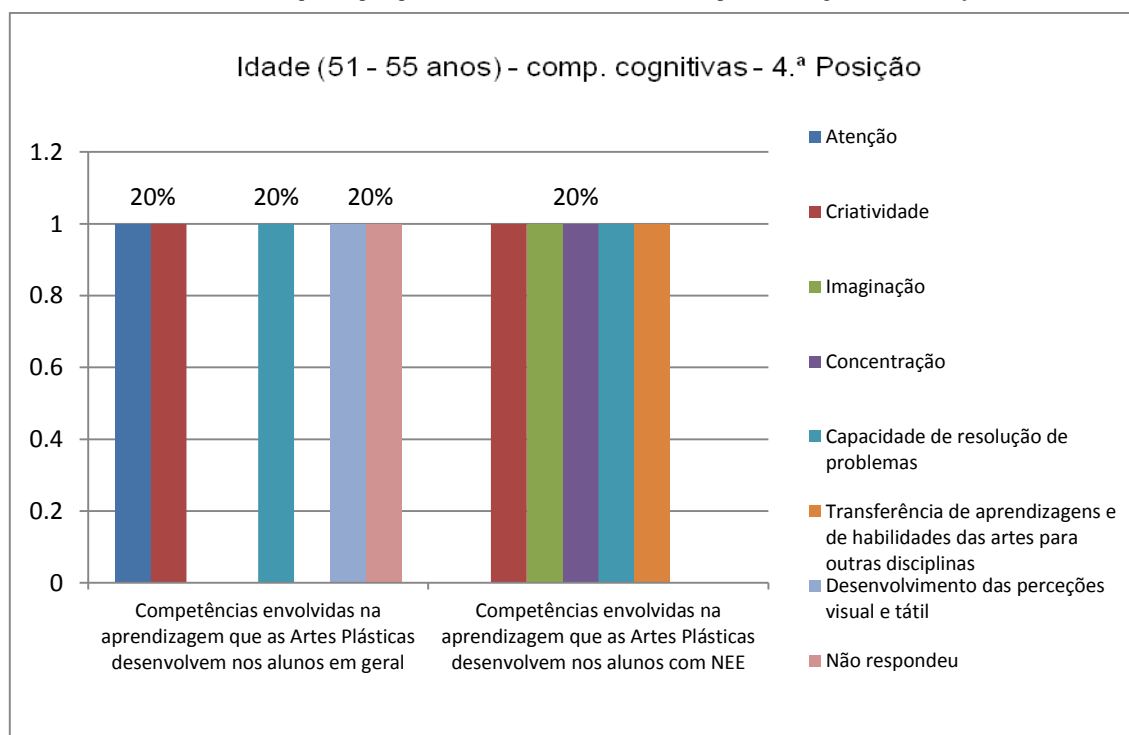
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Atenção” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (20%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Motivação para aprender” (20%) e a “Imaginação” (20%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Concentração” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (20%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (40%). A “Concentração” (40%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 92 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas:3.^a Posição)



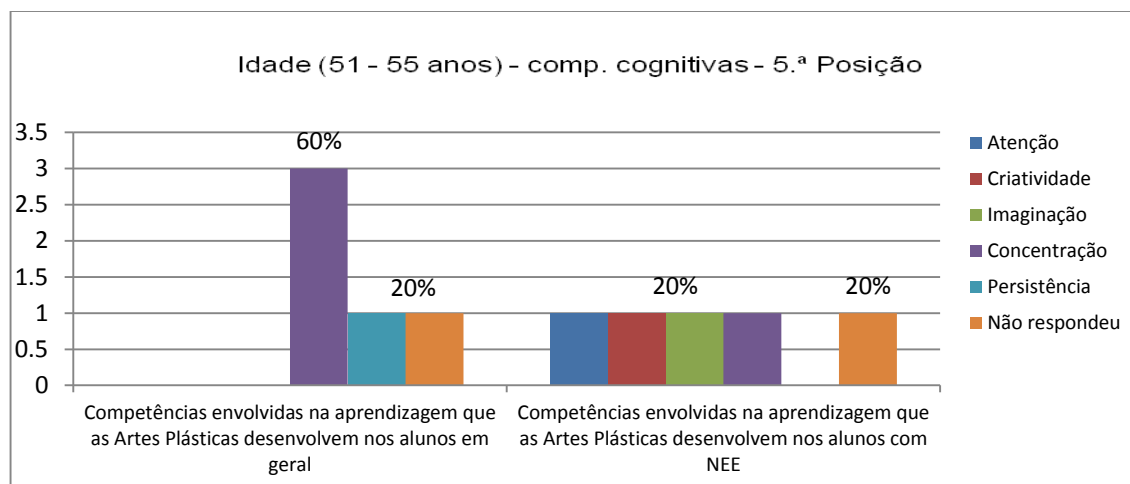
Na 3.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Criatividade” (20%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (20%) unicamente no respeitante aos que têm NEE. A “Atenção” (60%) e a “Imaginação” (20%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Atenção” foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral (60%) e aos que têm NEE (60%).

Quadro 93 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas:4.^a Posição)



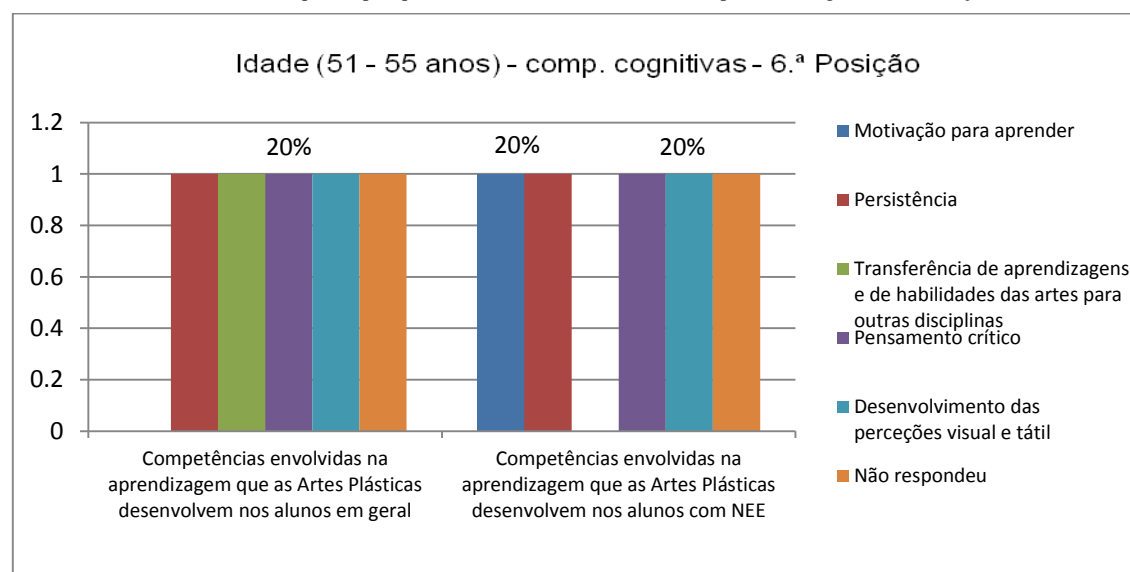
Na 4.^a Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Atenção” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (20%), a “Concentração” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) unicamente no que se refere aos alunos que têm NEE. A “Criatividade” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. 20% não responderam no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 94 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas:5.^a Posição)



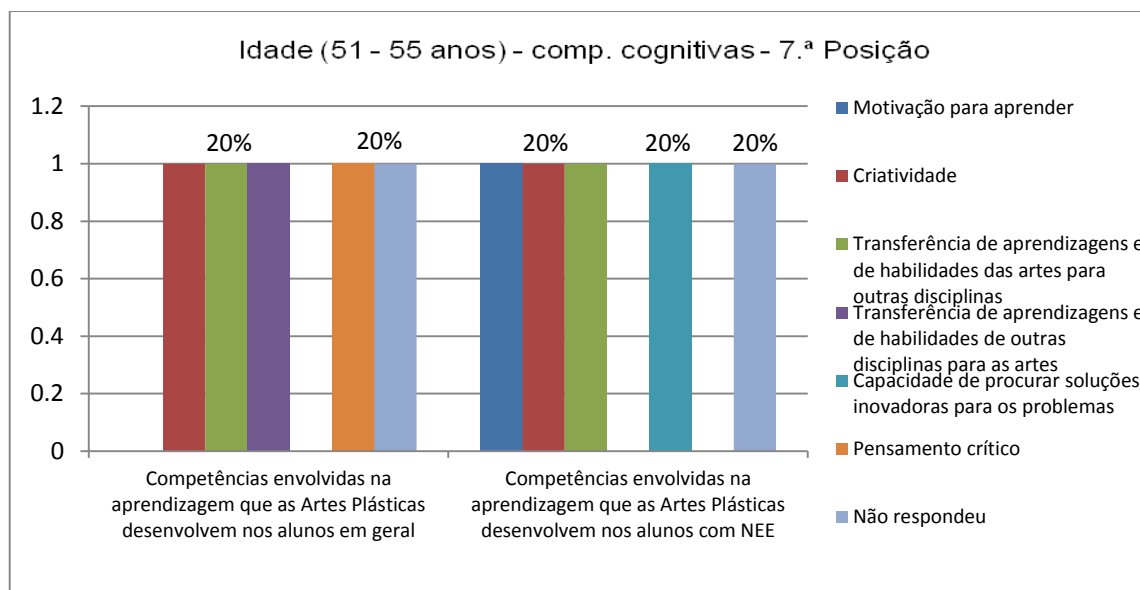
Na 5.^a Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Persistência” (20%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (20%), a “Criatividade” (20%) e a “Imaginação” (20%) apenas no referente aos que têm NEE. A “Concentração” foi assinalada por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (60%) que àqueles que apresentam NEE (20%). A “Concentração” (60%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no que correspondente aos alunos em geral. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no que diz respeito aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 95 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas:6.^a Posição)



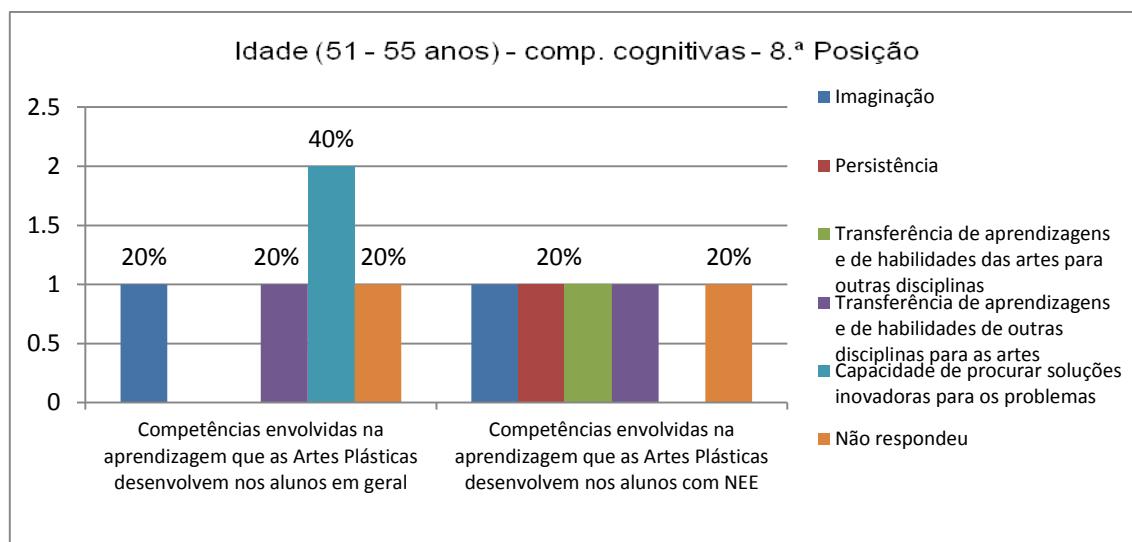
Na 6.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (20%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Persistência” (20%), o “Pensamento crítico” (20%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (20%) foram a opção de igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 96 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas:7.^a Posição)



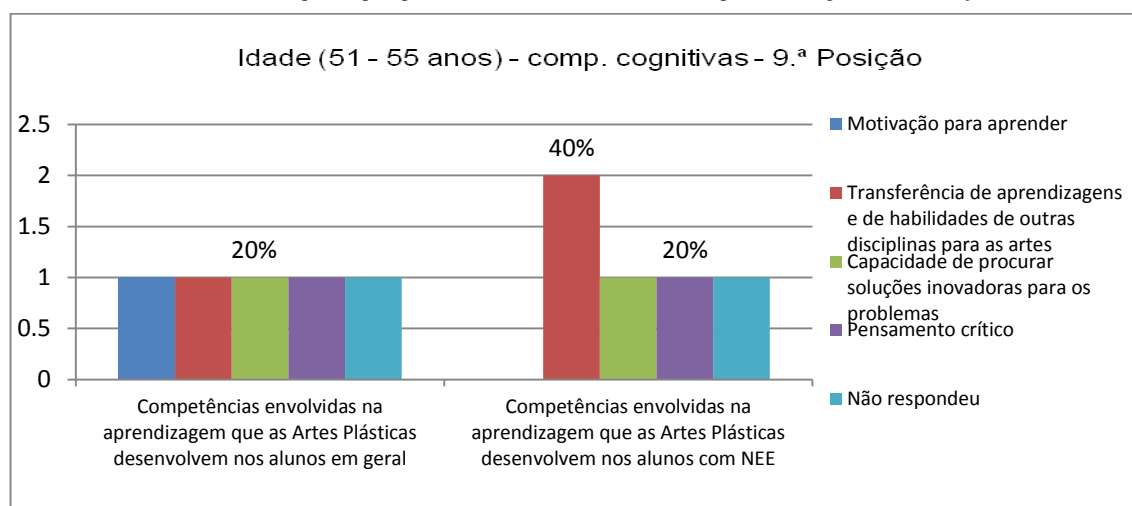
Na 7.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) apenas no referente aos que têm NEE. A “Criatividade” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 97 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas:8.^a Posição)



Na 8.ª Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) unicamente em relação àqueles que apresentam NEE. A “Imaginação” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos em relação aos alunos em geral. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

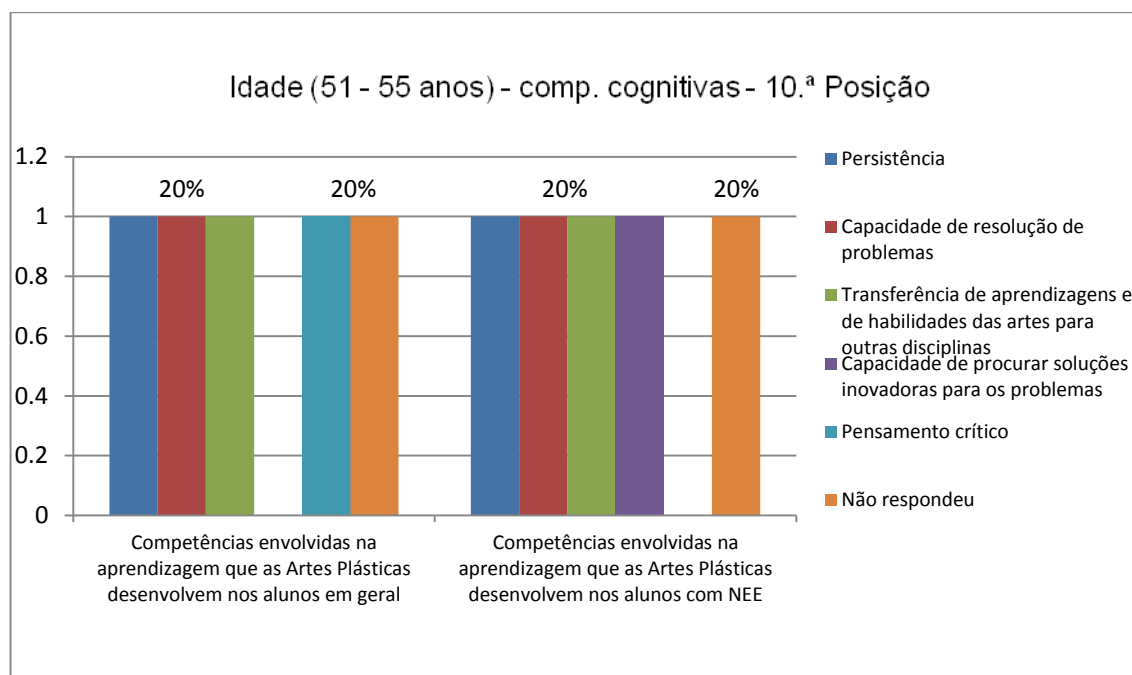
Quadro 98 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



Na 9.ª Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (20%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi assinalada por menor percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (20%) que aos alunos com NEE (40%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (40%) foi a competência a que mais

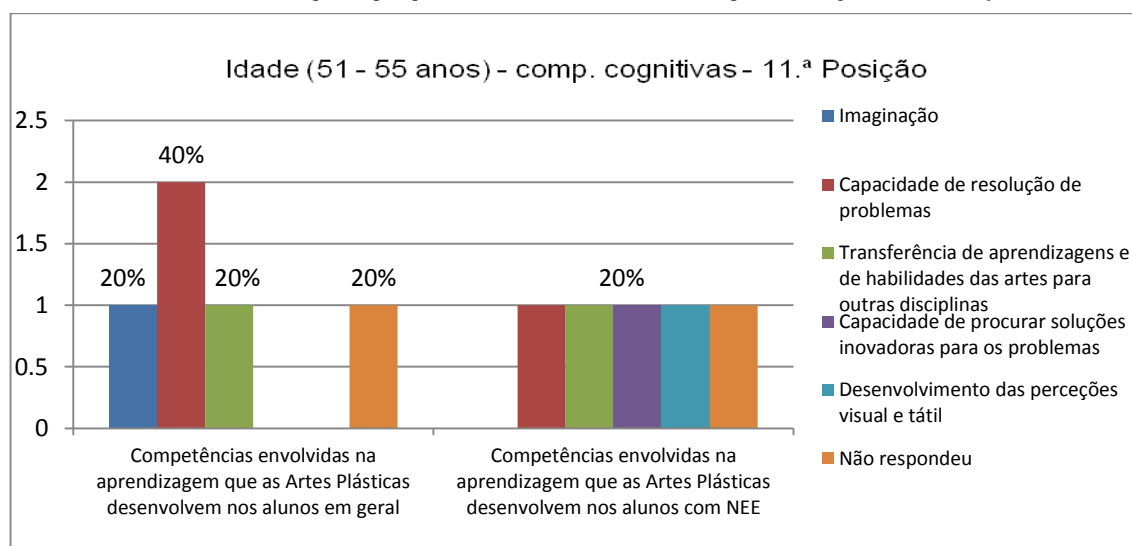
elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no concernente aos alunos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 99 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



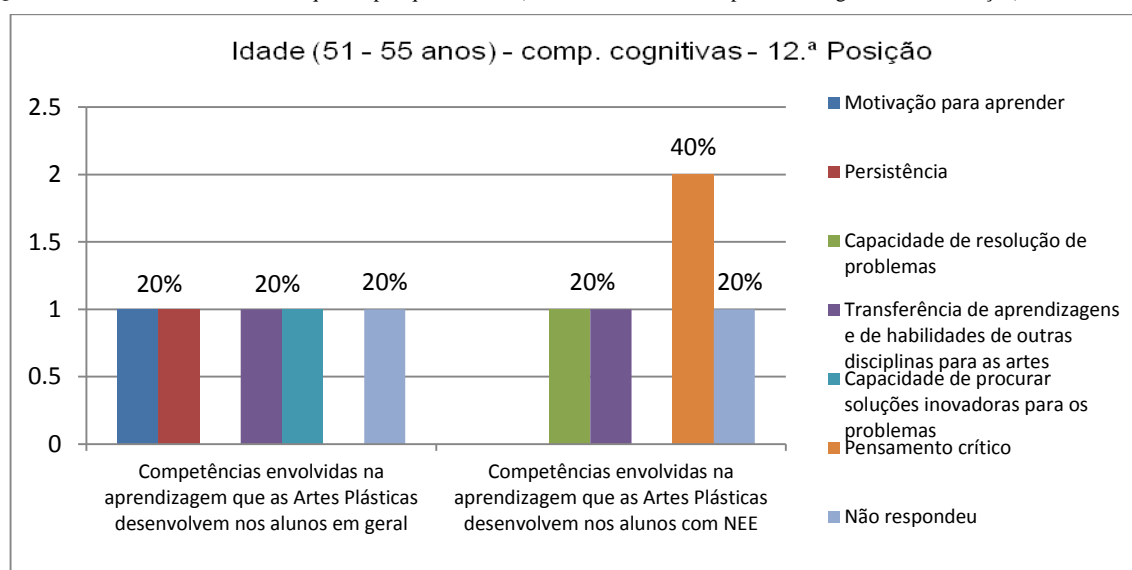
Na 10.ª Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (20%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) apenas no correspondente aos alunos com NEE. A “Persistência” (20%), a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e ainda aos que apresentam NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no referente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 100 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



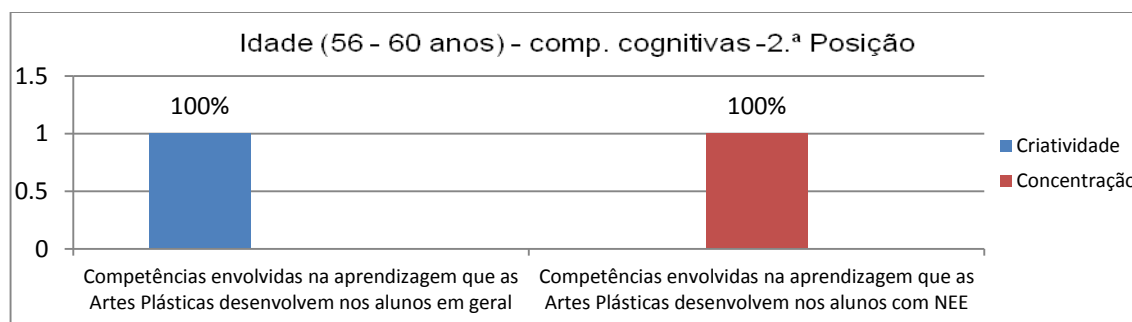
Na 11.^a Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Imaginação” (20%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) unicamente no respeitante aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por maior percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (40%) que no referente aos alunos com NEE (20%). A “Capacidade de resolução de problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no que se refere aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 101 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 51-55 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



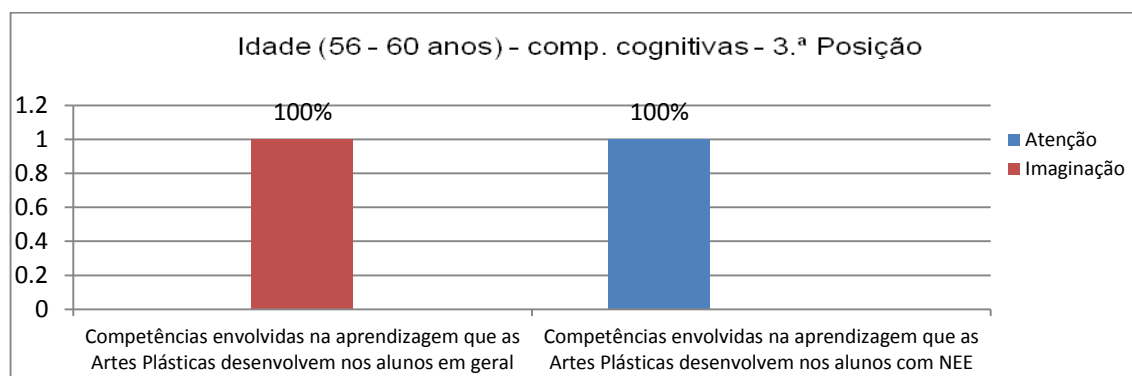
Na 12.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (20%), a “Persistência” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e o “Pensamento crítico” (40%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) foi assinalada por igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. O “Pensamento crítico” (40%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos com NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no concernente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 103 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



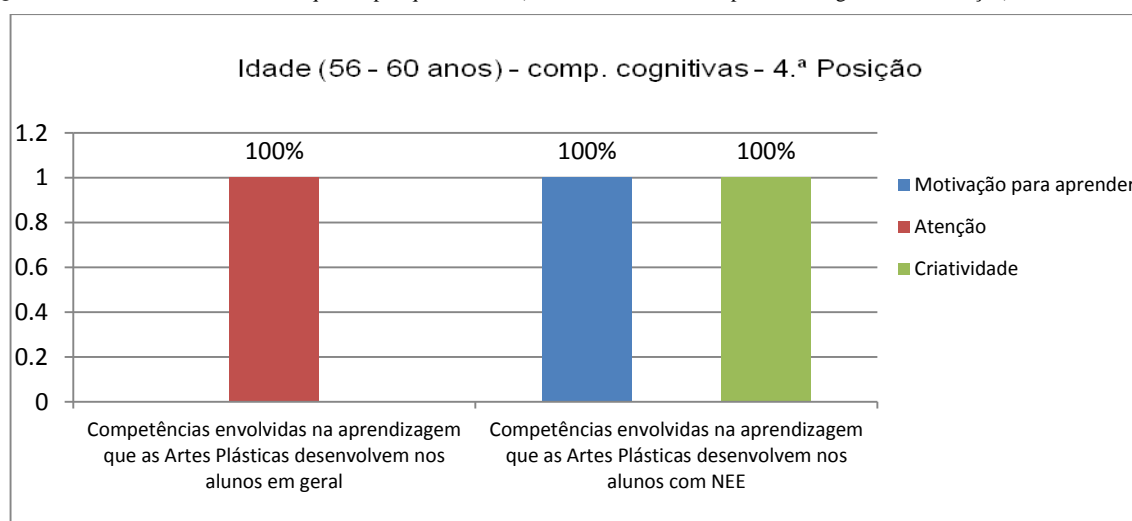
Na 2.^a Posição, os professores com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Criatividade” (100%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (100%) unicamente no que corresponde àqueles que têm NEE.

Quadro 104 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas:3.^a Posição)



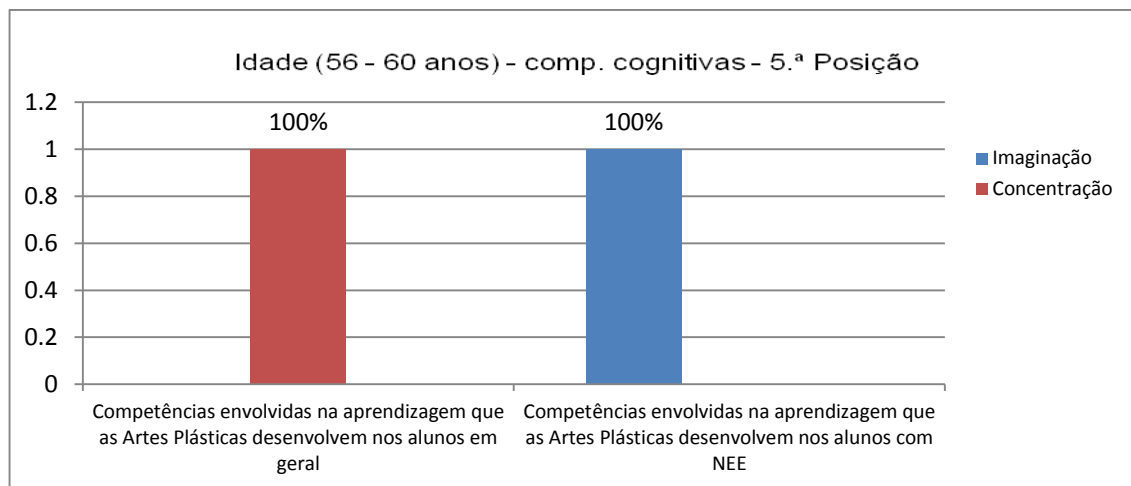
Na 3.^a Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Imaginação” (100%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (100%) apenas no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 105 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas:4.^a Posição)



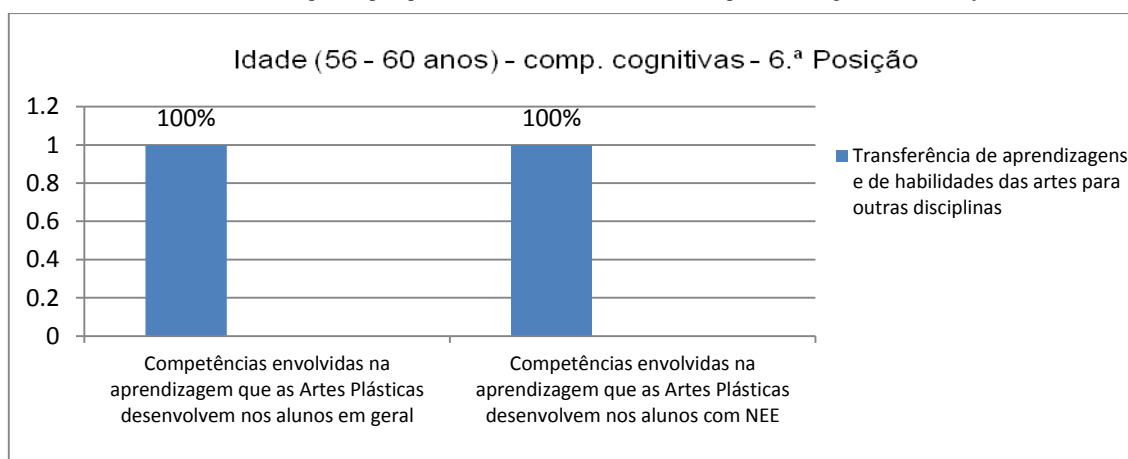
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Atenção” (100%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram simultaneamente a “Motivação para aprender” (100%) e a “Criatividade” (100%) relativamente àqueles que têm NEE.

Quadro 106 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas:5.^a Posição)



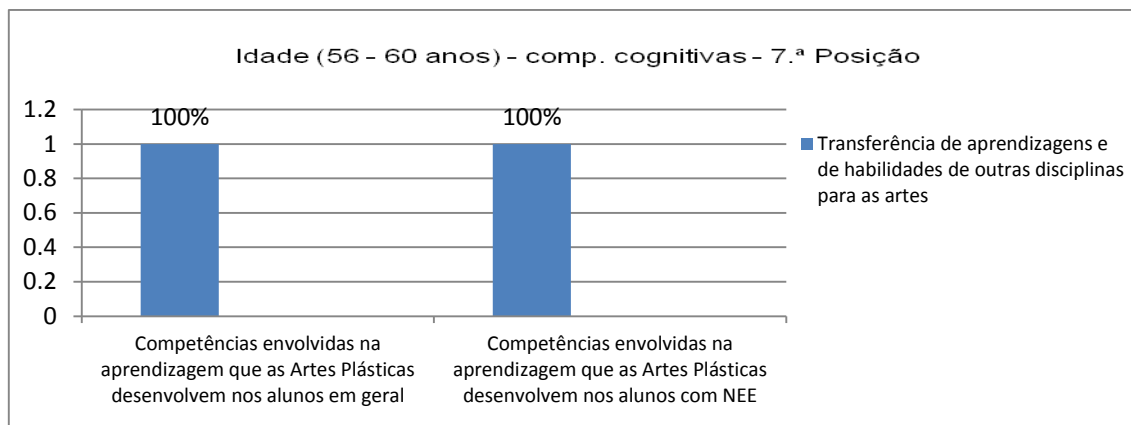
Na 5.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Concentração” (100%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (100%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE.

Quadro 107 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



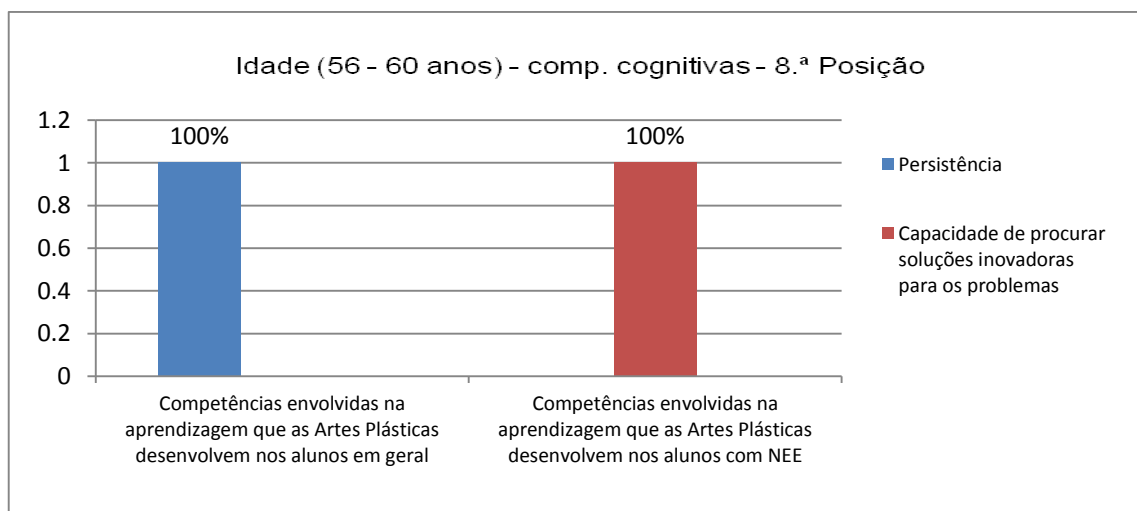
Na 6.ª Posição, os professores com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) por igual valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral e ainda aos que têm NEE.

Quadro 108 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



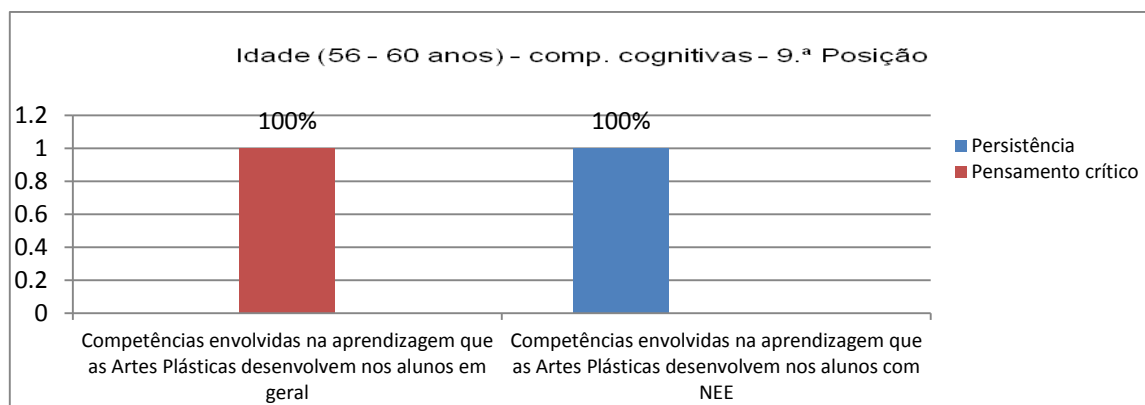
Na 7.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 109 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



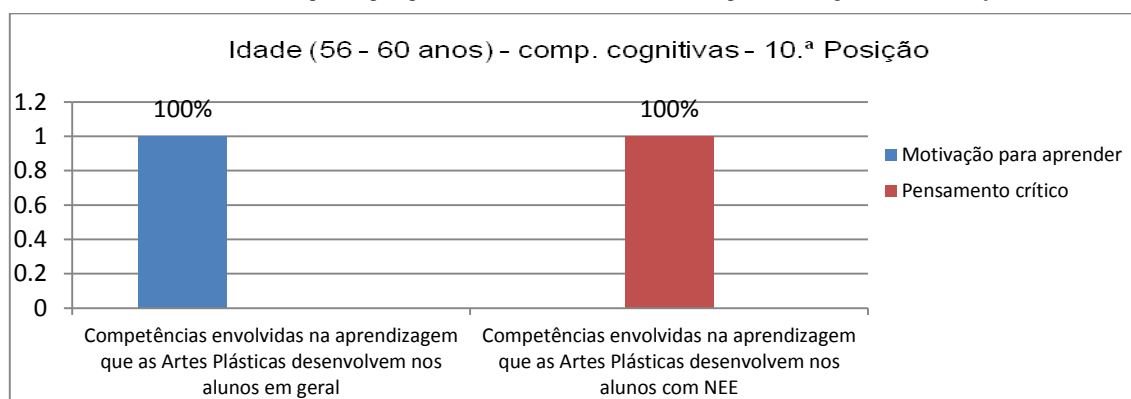
Na 8.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Persistência” (100%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) apenas no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 110 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



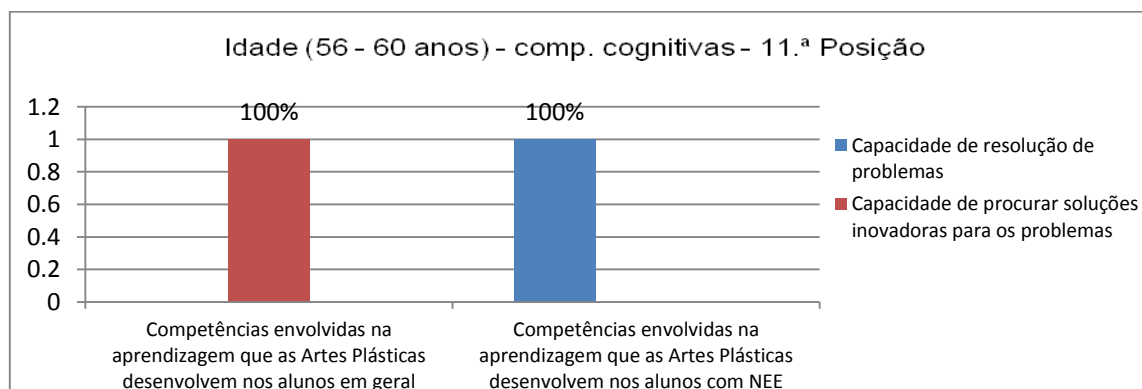
Na 9.ª Posição, os inquiridos com idade entre 56 e 60 anos posicionaram o “Pensamento crítico” (100%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (100%) unicamente no respeitante àqueles que apresentam NEE.

Quadro 111 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



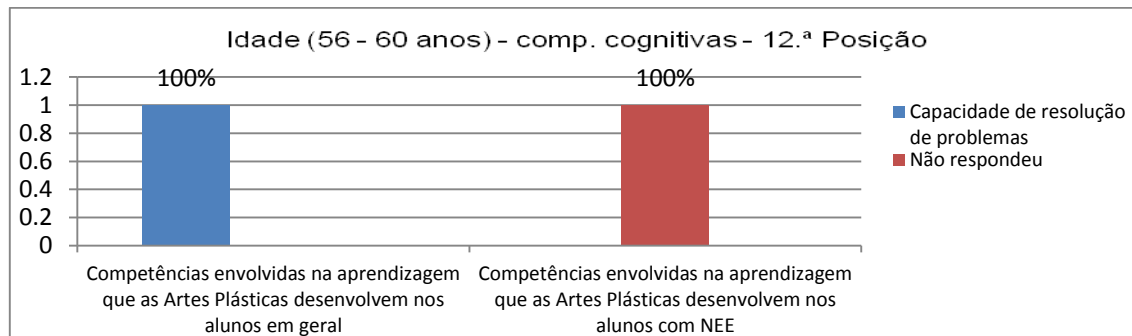
Na 10.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (100%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (100%) unicamente no que se refere aos que têm NEE.

Quadro 112 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



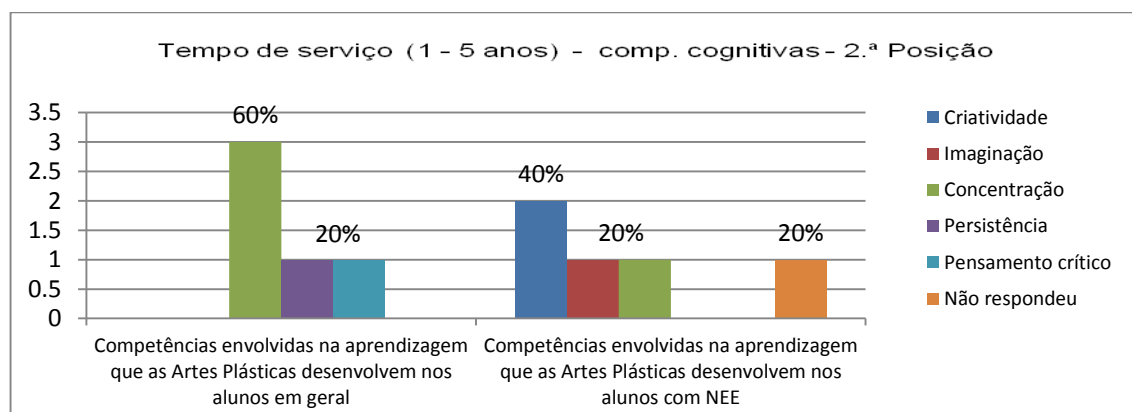
Na 11.^a Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) apenas no correspondente àqueles que apresentam NEE.

Quadro 113 - dados da análise do inquérito por questionário (Idade: 56-60 anos; Competências cognitivas:12.^a Posição)



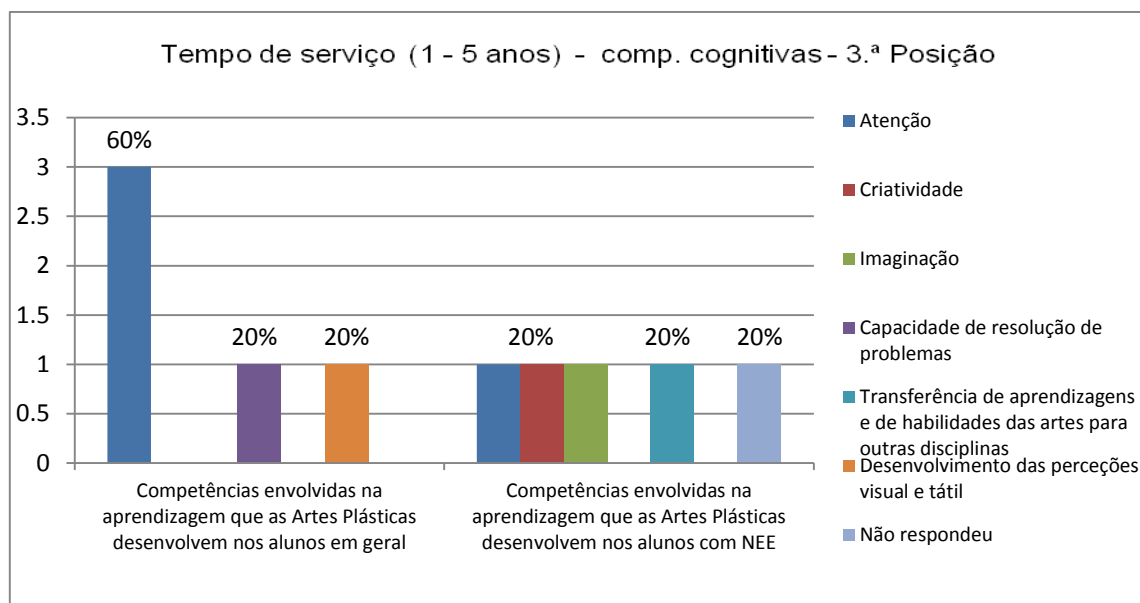
Na 12.^a Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. 100% não responderam no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 115 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas:2.^a Posição)



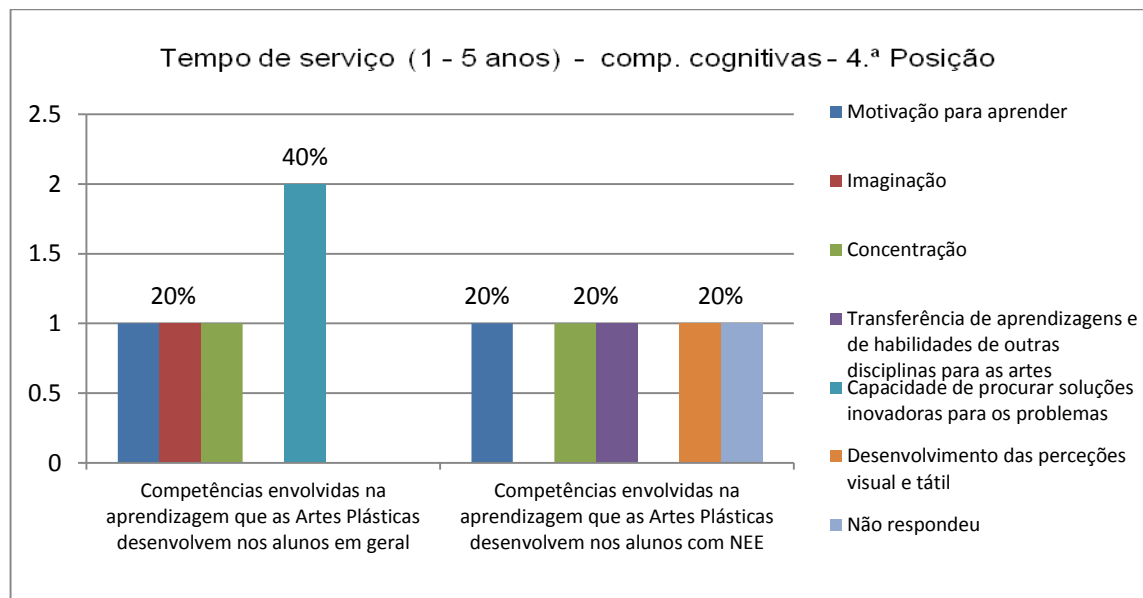
Na 2.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Persistência” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (40%) e a “Imaginação” (20%) apenas no concernente aos alunos que têm NEE. A “Concentração” foi assinalada por maior percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral (60%) que no que concerne aos alunos com NEE (20%). A “Concentração” (60%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam importância relativamente aos alunos em geral. 20% não responderam no correspondente aos alunos com NEE.

Quadro 116 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas:3.^a Posição)



Na 3.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (20%), a “Imaginação” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (20%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Atenção” foi posicionada por maior valor percentual de docentes em relação aos alunos em geral (60%) que àqueles que têm NEE (20%). A “Atenção” (60%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos em relação aos alunos com NEE. 20% não responderam no concernente aos alunos que têm NEE.

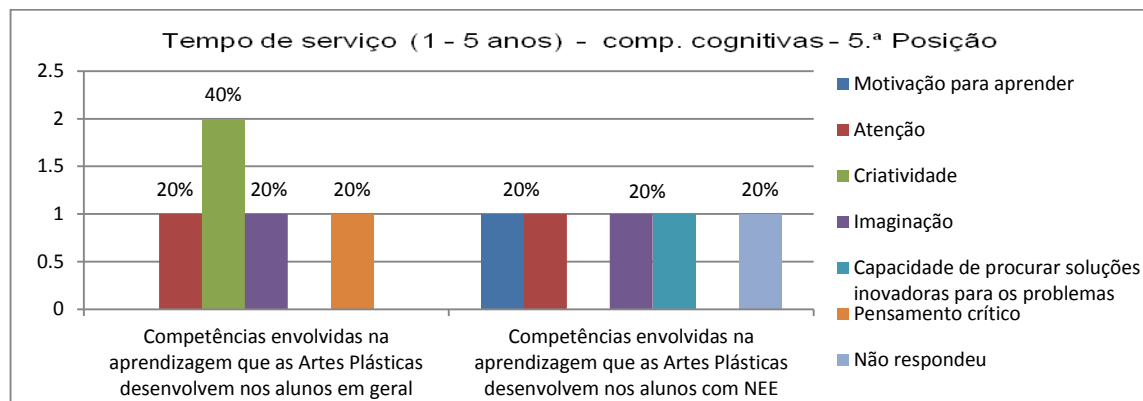
Quadro 117 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) e a “Imaginação” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e o

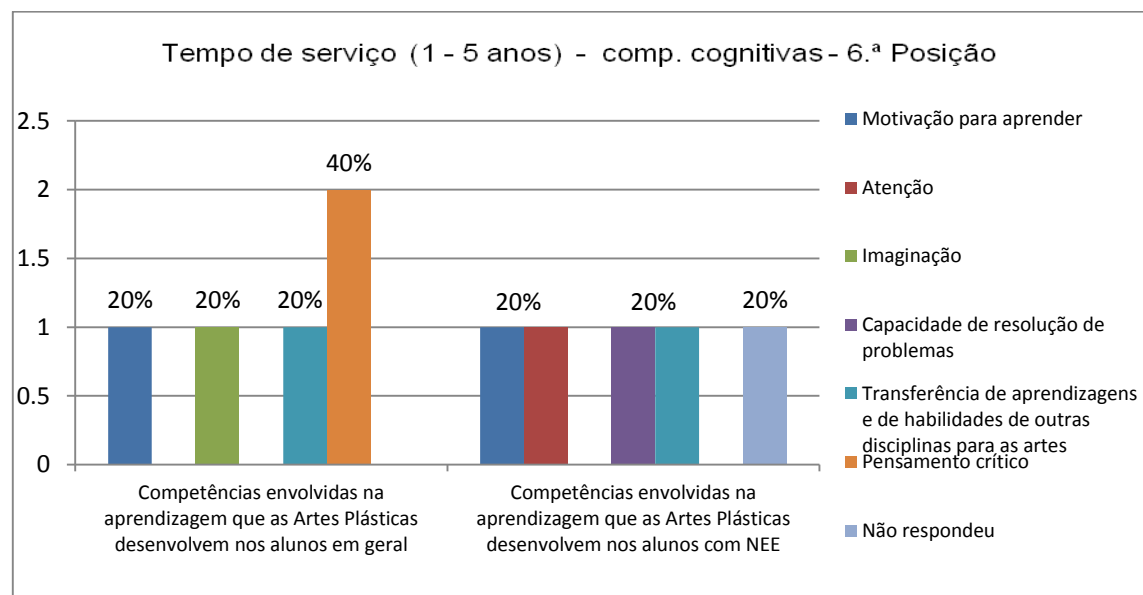
“Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (20%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (20%) e a “Concentração” (20%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) foi a opção do mais elevado valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. 20% não responderam no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 118 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



Na 5.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Criatividade” (40%) e o “Pensamento crítico” (20%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Atenção” (20%) e a “Imaginação” (20%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Criatividade” (40%) foi a competência assinalada pela mais elevada percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral. 20% não responderam no referente aos alunos que apresentam NEE.

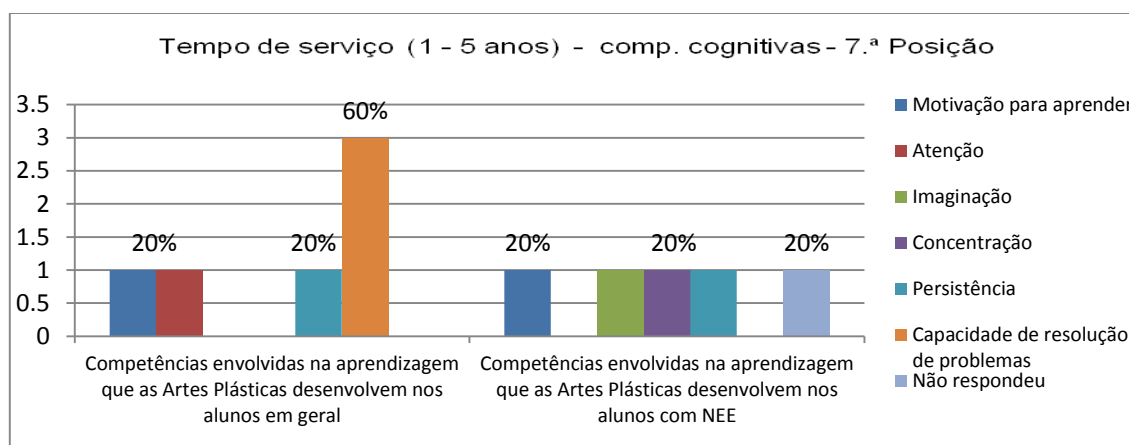
Quadro 119 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (40%) e a

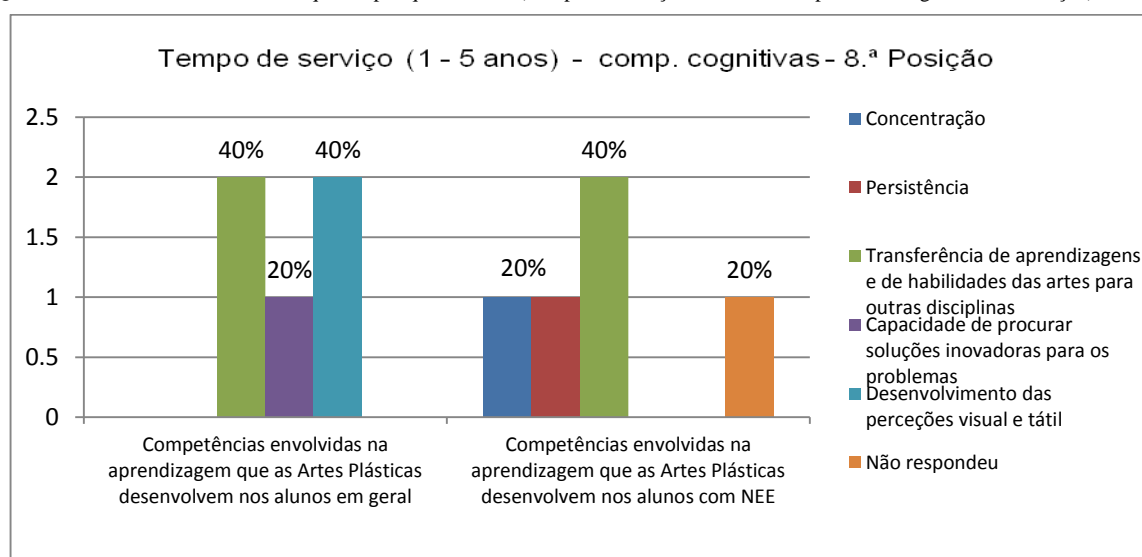
“Imaginação” (20%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) apenas no correspondente àqueles que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (20%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. O “Pensamento crítico” (40%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância em relação aos alunos em geral. 20% não responderam no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 120 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



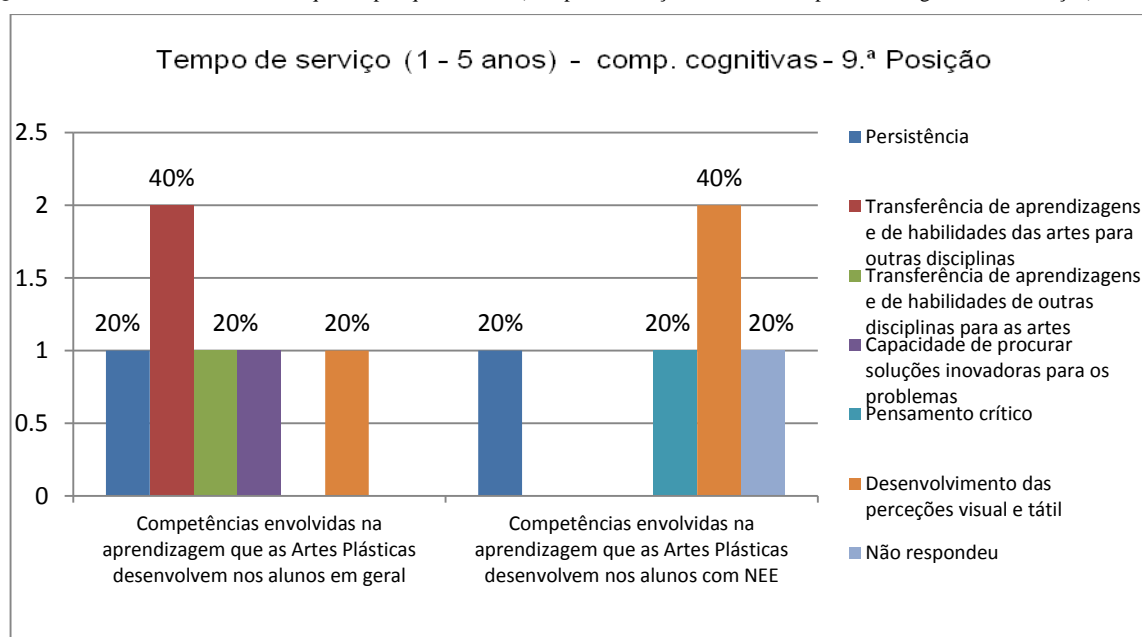
Na 7.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (60%) e a “Atenção” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (20%) e a “Concentração” (20%) apenas em relação àqueles que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (20%) e a “Persistência” (20%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” (60%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. No respeitante aos alunos em geral, 20% dos professores assinalaram simultaneamente duas competências: a “Atenção” e a “Persistência”. 20% não responderam no concernente aos alunos que têm NEE.

Quadro 121 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



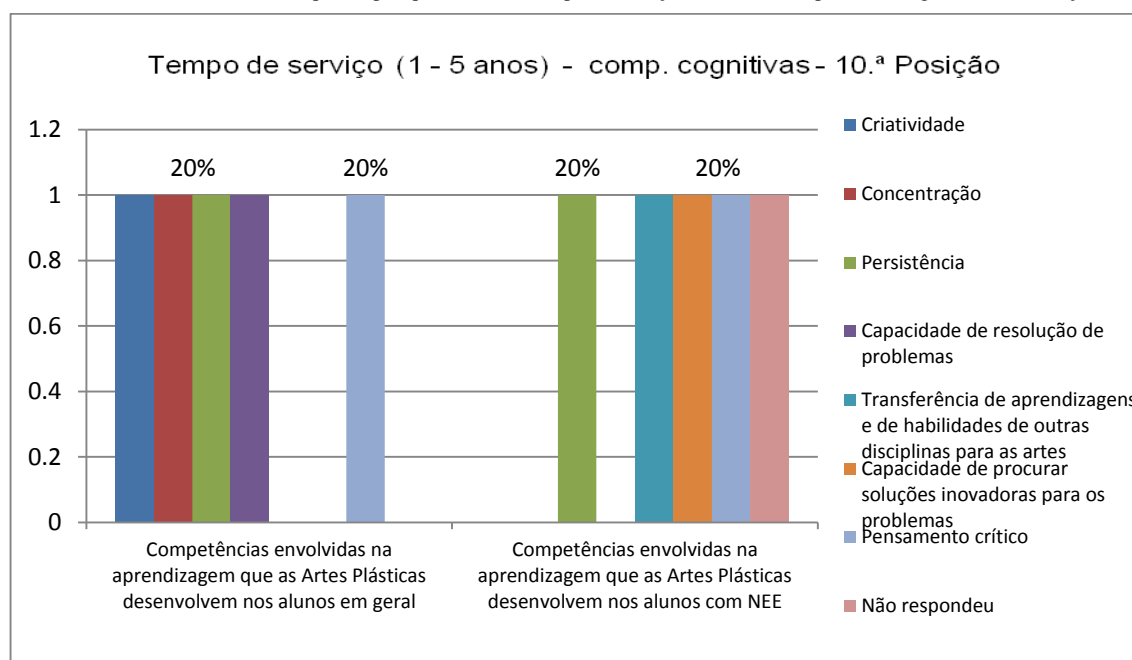
Na 8.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (40%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (20%) e a “Persistência” (20%) apenas no que diz respeito aos que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (40%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de docentes concederam relevância no que diz respeito aos alunos com NEE. 20% não responderam no que se refere aos alunos que têm NEE.

Quadro 122 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 9.^a Posição)



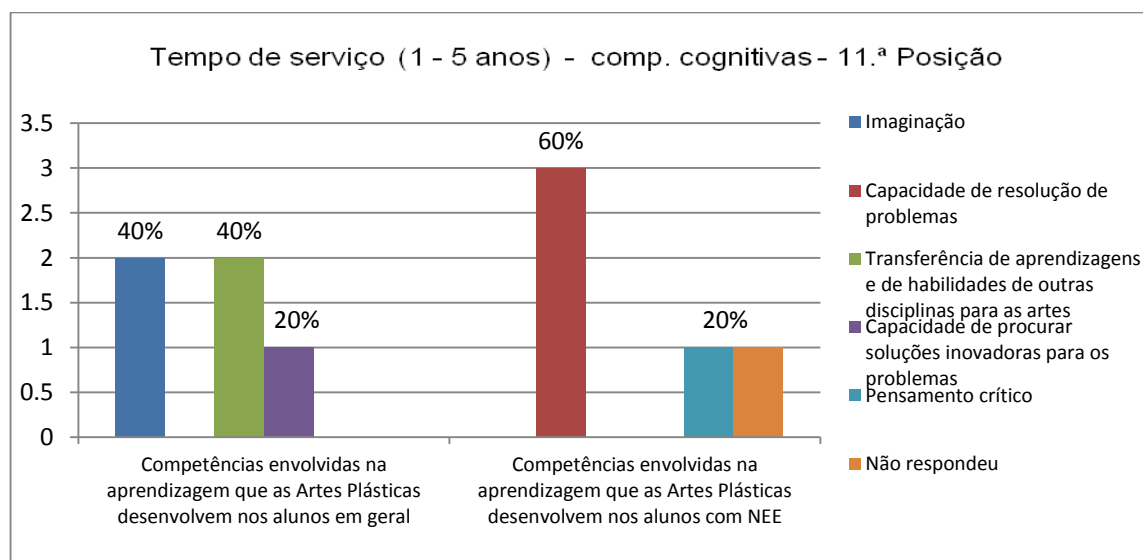
Na 9.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (20%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Persistência” (20%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” foi posicionado por menor valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral (20%) que aos que apresentam NEE (40%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (40%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (40%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no que concerne aos alunos que apresentam NEE. No correspondente aos alunos em geral, 20% dos inquiridos assinalaram simultaneamente duas competências: a “Persistência” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes”. 20% não responderam no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 123 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



Na 10.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Criatividade” (20%), a “Concentração” (20%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (20%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (20%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Persistência” (20%) e o “Pensamento crítico” (20%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. 20% não responderam no que diz respeito aos alunos que apresentam NEE.

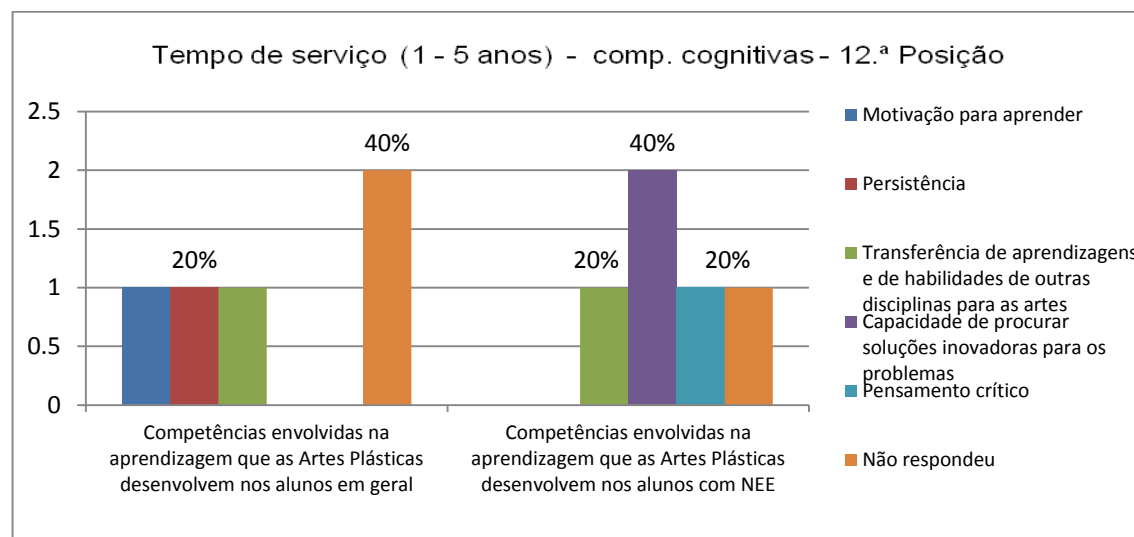
Quadro 124 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



Na 11.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Imaginação” (40%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (40%) e a “Capacidade de procurar

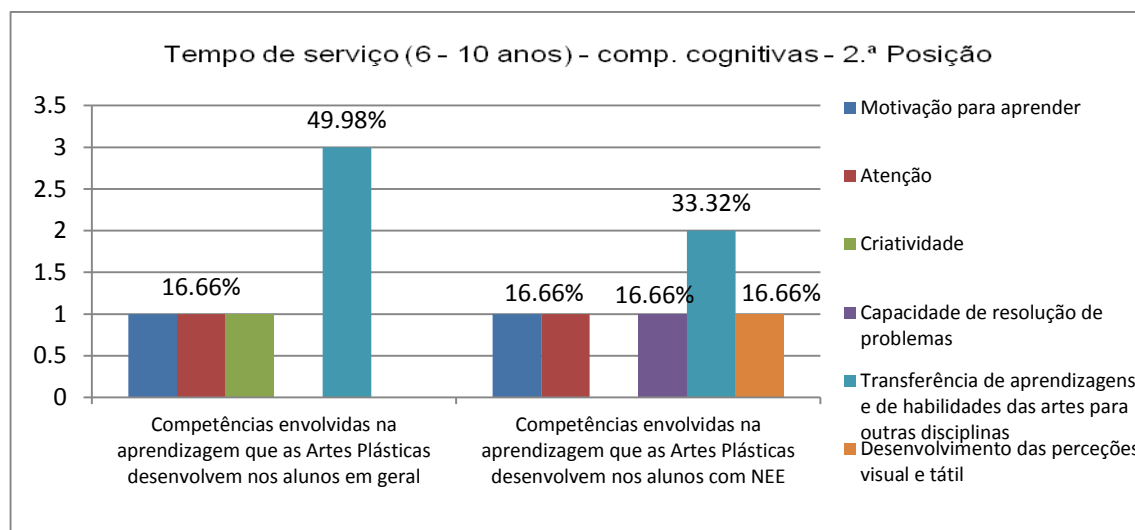
soluções inovadoras para os problemas” (20%) no concernente aos alunos em geral. A “Imaginação” (40%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (40%) foram as competências assinaladas pelo valor percentual mais elevado de docentes no correspondente aos alunos em geral. A “Capacidade de resolução de problemas” (60%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE. 20% não responderam no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 125 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 1-5 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



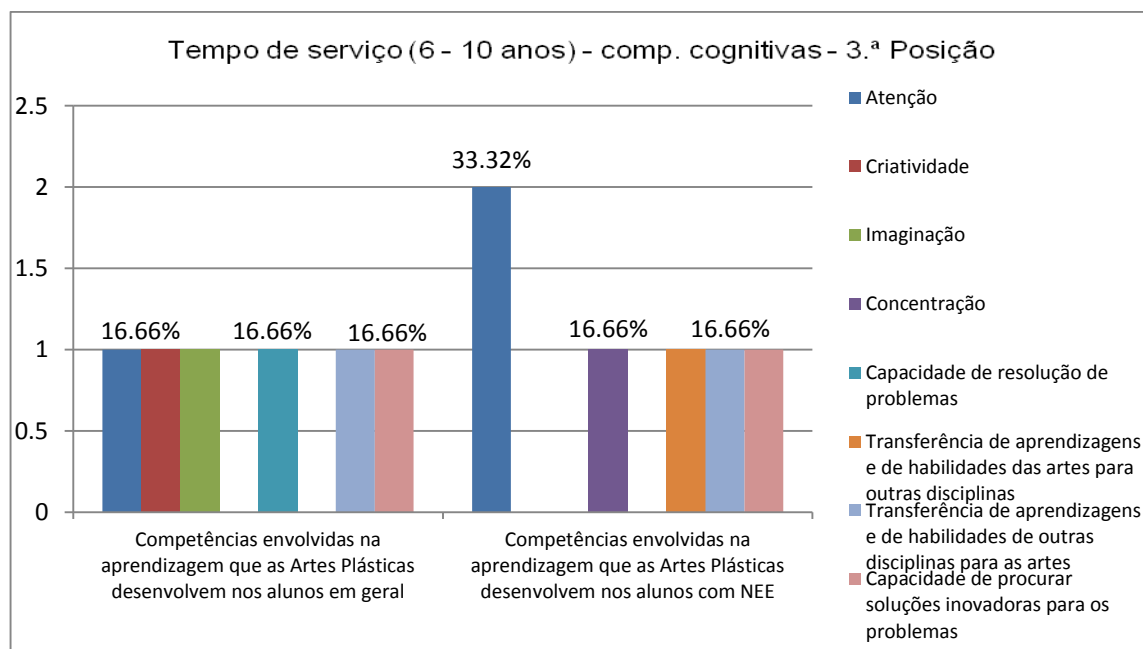
Na 12.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (20%) e a “Persistência” (20%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) e o “Pensamento crítico” (20%) apenas no respeitante aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (20%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (40%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no referente aos alunos com NEE. A percentagem de docentes que não responderam foi maior no correspondente aos alunos em geral (40%) que àqueles que têm NEE (20%).

Quadro 127 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



Na 2.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Criatividade” (16.66%) unicamente no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (16.66%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (16.66%). A “Motivação para aprender” (16.66%) e a “Atenção” (16.66%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral (49.98%) que aos que apresentam NEE (33.32%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes concederam relevância no respeitante aos alunos em geral (49.98%) e aos alunos com NEE (33.32%).

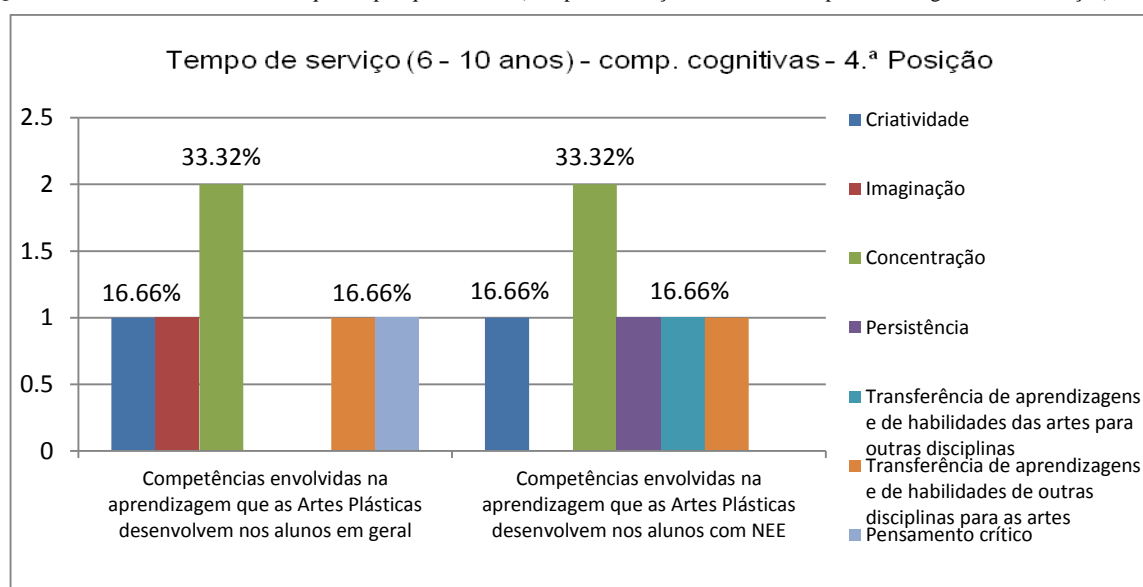
Quadro 128 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 3.ª Posição)



Na 3.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Criatividade” (16.66%), a

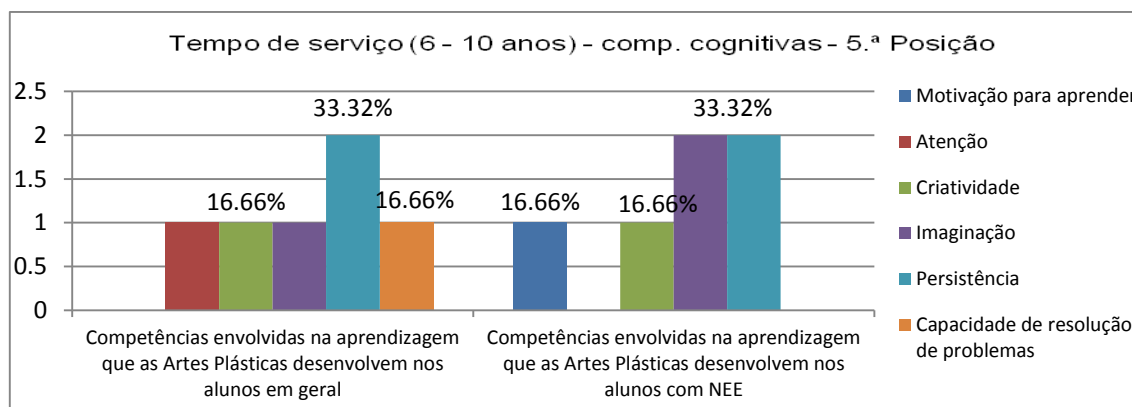
“Imaginação” (16.66%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (16.66%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (16.66%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (16.66%) apenas no concernente aos que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (16.66%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (16.66%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Atenção” foi assinalada por menor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (16.66%) que aos que apresentam NEE (33.32%). A “Atenção” (33.32%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram importância no referente aos alunos com NEE.

Quadro 129 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



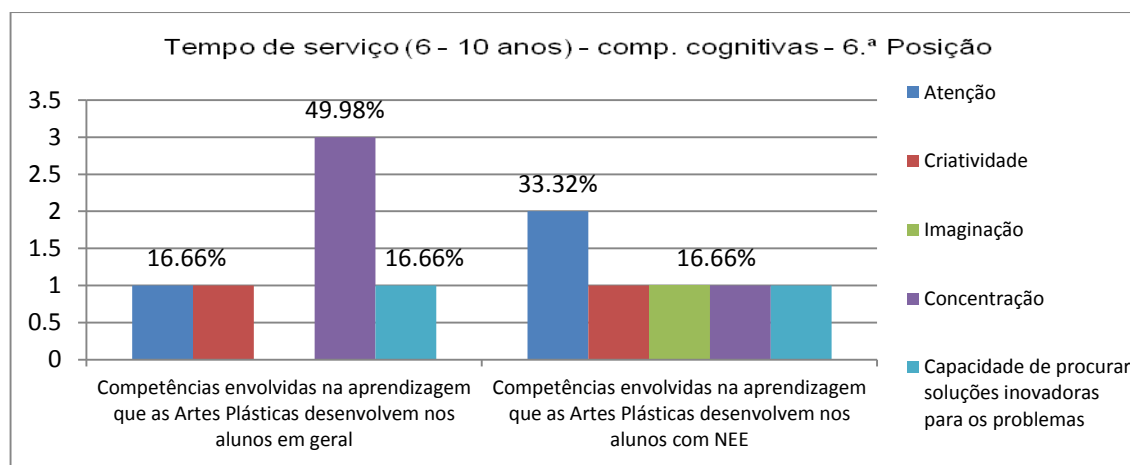
Na 4.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Imaginação” (16.66%) e o “Pensamento crítico” (16.66%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (16.66%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (16.66%) apenas no concernente aos que têm NEE. A “Concentração” (33.32%), a “Criatividade” (16.66%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (16.66%) foram posicionadas por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Concentração” foi a competência assinalada por mais elevado valor percentual de docentes em relação aos alunos em geral (33.32%) e àqueles que têm NEE (33.32%).

Quadro 130 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



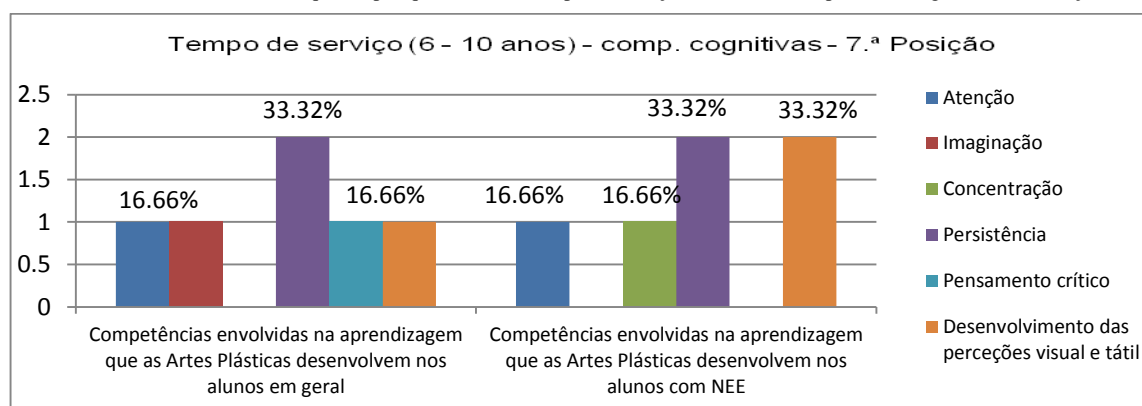
Na 5.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Atenção” (16.66%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (16.66%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Persistência” (33.32%) e a “Criatividade” (16.66%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Imaginação” foi a opção de menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (16.66%) que àqueles que apresentam NEE (33.32%). A “Persistência” (33.32%) foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de docentes em relação aos alunos em geral. A “Persistência” (33.32%) e a “Imaginação” (33.32%) foram as competências a que mais elevado valor percentual de professores concederam relevância no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 131 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



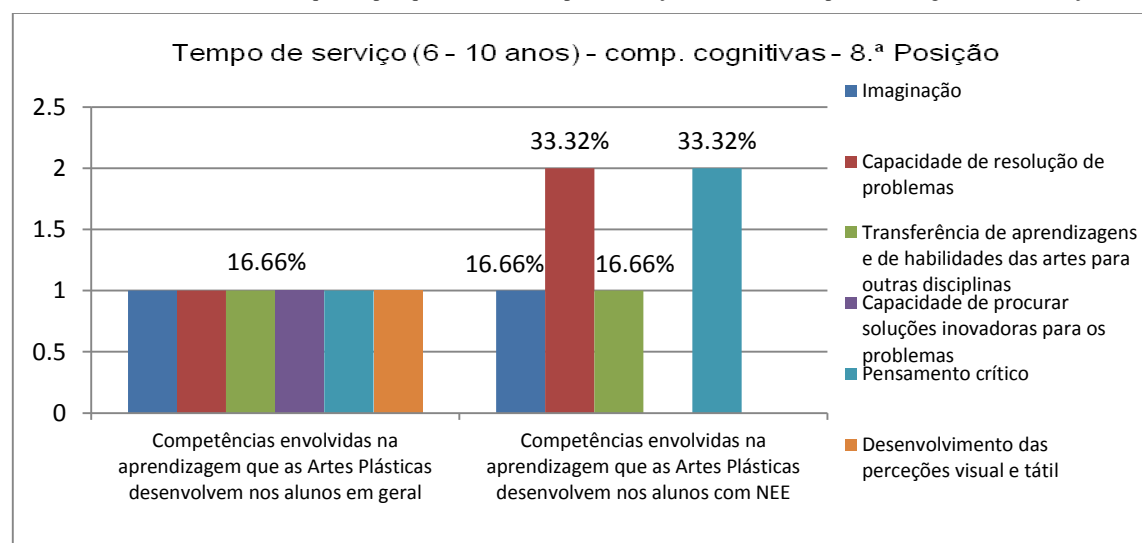
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Imaginação” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Criatividade” (16.66%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (16.66%) foram a opção de igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Concentração” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral (49.98%) que àqueles que apresentam NEE (16.66%). A “Atenção” foi a opção de menor percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral (16.66%) que aos que têm NEE (33.32%). A “Concentração” (49.98%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de professores no correspondente aos alunos em geral. A “Atenção” (33.32%) foi a competência posicionada pela mais elevada percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 132 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



Na 7.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Imaginação” (16.66%) e o “Pensamento crítico” (16.66%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (16.66%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Persistência” (33.32%) e a “Atenção” (16.66%) foram a opção de igual valor percentual de docentes relativamente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (16.66%) que aos alunos com NEE (33.32%). A “Persistência” (33.32%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de docentes relativamente aos alunos em geral. A “Persistência” (33.32%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.32%) foram as competências a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam importância no concernente aos alunos que apresentam NEE.

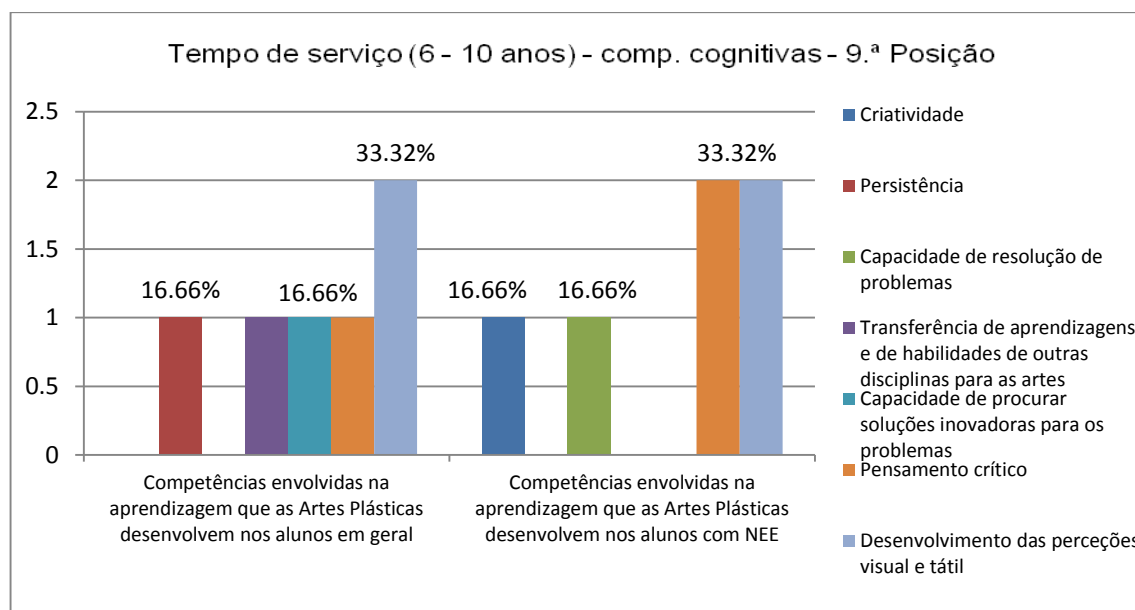
Quadro 133 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



Na 8.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (16.66%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. A “Imaginação” (16.66%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (16.66%) foram a opção de igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” e o “Pensamento crítico” foram assinaladas por menor valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral (respetivamente 16.66% e 16.66%) que àqueles que apresentam NEE (respetivamente 33.32% e 33.32%). A “Capacidade de resolução de problemas” (33.32%) e o

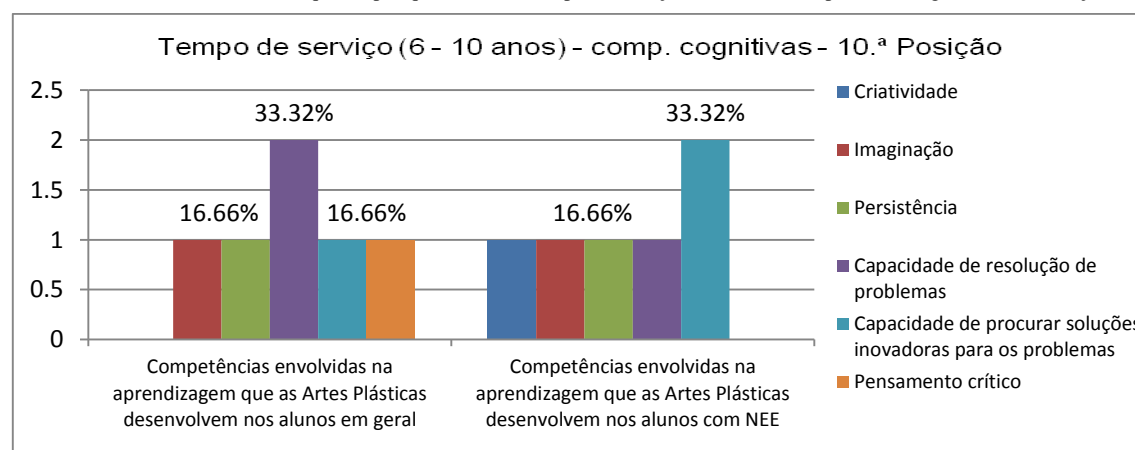
“Pensamento crítico” (33.32%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 134 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



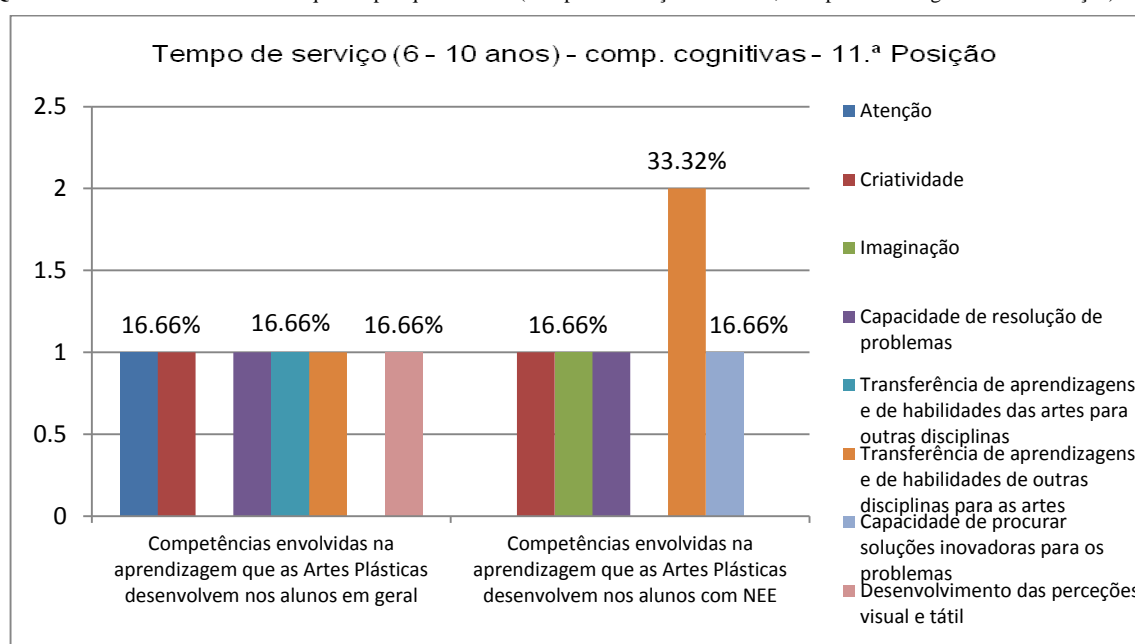
Na 9.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Persistência” (16.66%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (16.66%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (16.66%) unicamente no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (16.66%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (16.66%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (33.32%) foi assinalado por igual percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. O “Pensamento crítico” foi posicionado por menor valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (16.66%) que aos que apresentam NEE (33.32%). O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (33.32%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (33.32%) e o “Pensamento crítico” (33.32%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 135 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



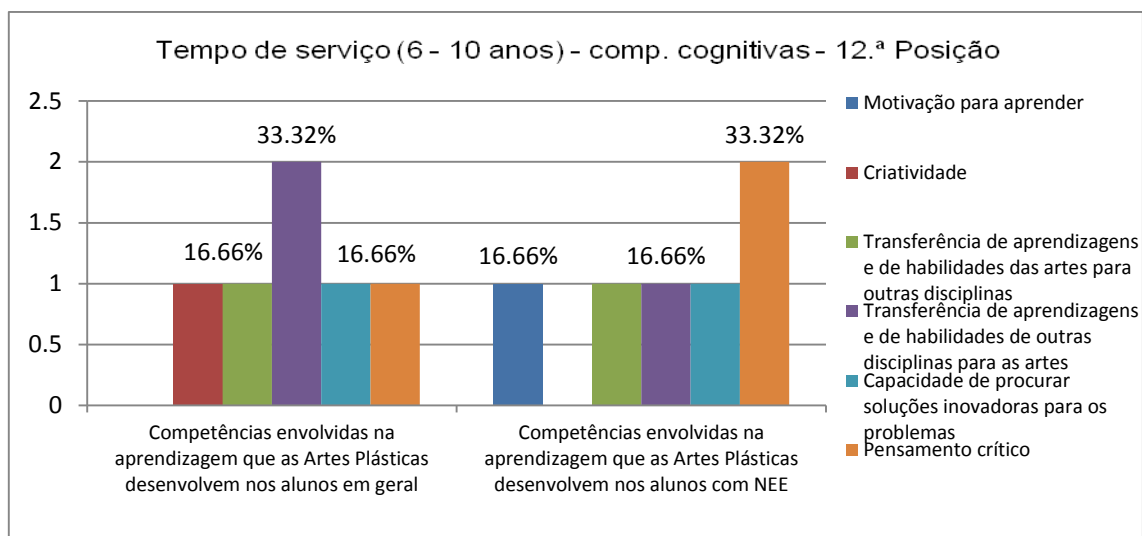
Na 10.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (16.66%) apenas no correspondente àqueles que têm NEE. A “Imaginação” (16.66%) e a “Persistência” (16.66%) foram a opção de igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. “A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral (33.32%) que àqueles que têm NEE (16.66%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foi a opção de menor valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral (16.66%) que àqueles que apresentam NEE (33.32%). A “Capacidade de resolução de problemas” (33.32%) foi a opção da mais elevada percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.32%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos com NEE.

Quadro 136 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



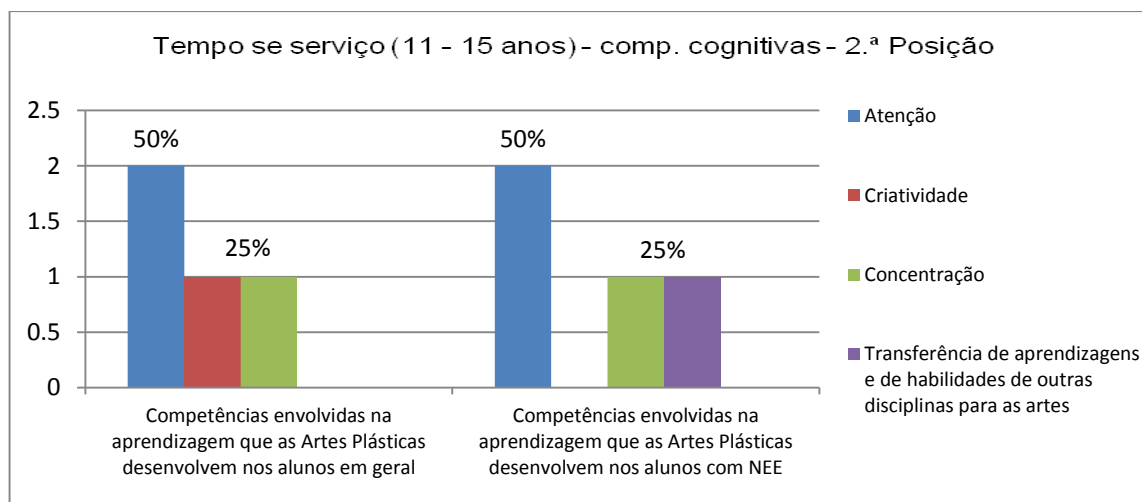
Na 11.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Atenção” (16.66%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (16.66%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (16.66%) apenas no que é respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (16.66%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Criatividade” (16.66%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (16.66%) foram assinaladas por igual percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi a opção de menor percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (16.66%) que àqueles que apresentam NEE (33.32%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.32%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam importância no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

Quadro 137 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 6-10 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



Na 12.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Criatividade” (16.66%) unicamente no concernente aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (16.66%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (16.66%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (16.66%) foram a opção de igual valor percentual de professores no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi assinalada por maior percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (33.32%) que àqueles que têm NEE (16.66%). O “Pensamento crítico” foi a opção de menor valor percentual de docentes relativamente aos alunos em geral (16.66%) que no concernente aos que têm NEE (33.32%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.32%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (33.32%) foi a opção da mais elevada percentagem de docentes em relação aos alunos com NEE.

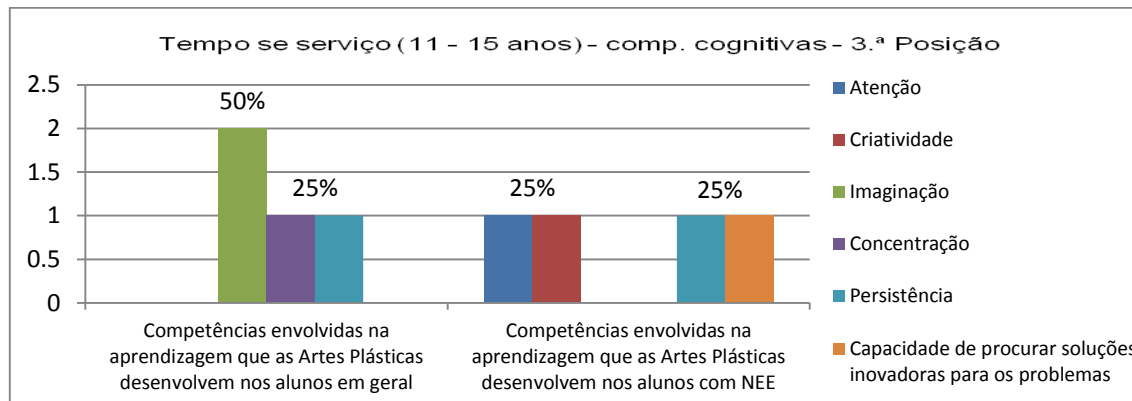
Quadro 139 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



Na 2.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Criatividade” (25%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) unicamente no que diz respeito aos que têm NEE. A “Atenção” (50%) e a “Concentração” (25%) foram a

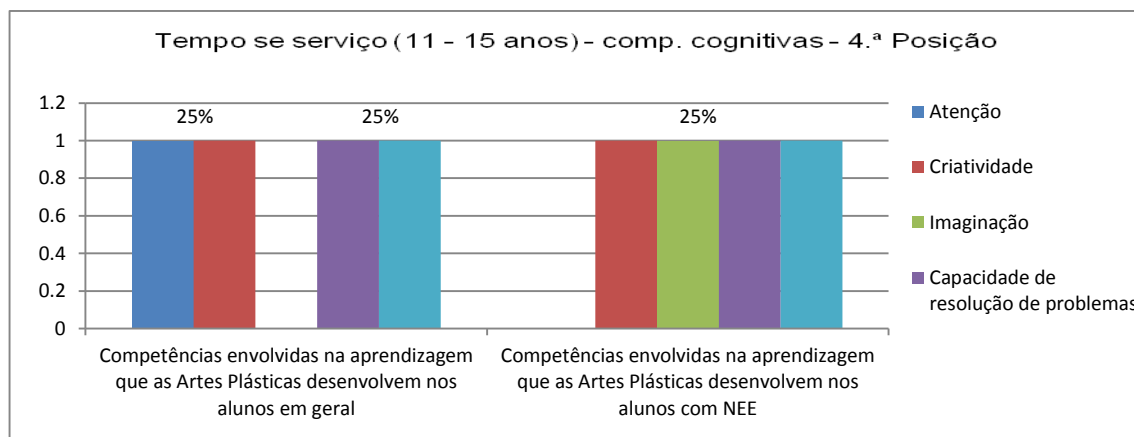
opção de igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Atenção” foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (50%) e aos que apresentam NEE (50%).

Quadro 140 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas:3.ª Posição)



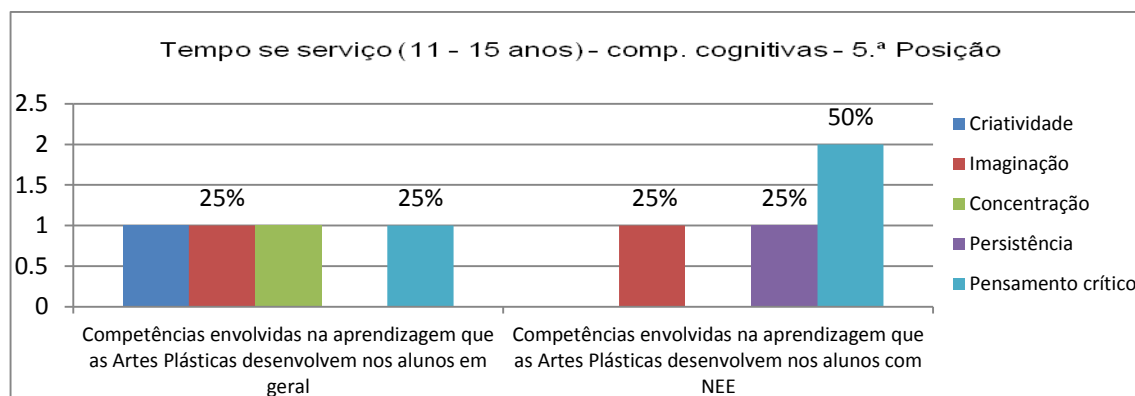
Na 3.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Imaginação” (50%) e a “Concentração” (25%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (25%), a “Criatividade” (25%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) apenas no concernente aos que apresentam NEE. A “Persistência” (25%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Imaginação” (50%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de professores atribuíram relevância no respeitante aos alunos em geral.

Quadro 141 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas:4.ª Posição)



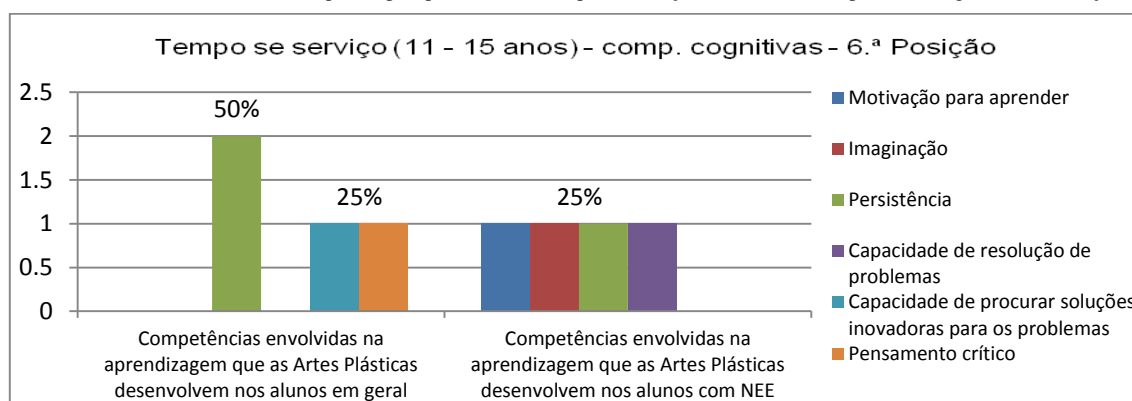
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Atenção” (25%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (25%) aos alunos com NEE. A “Criatividade” (25%), a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (25%) foram assinaladas por igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 142 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas:5.ª Posição)



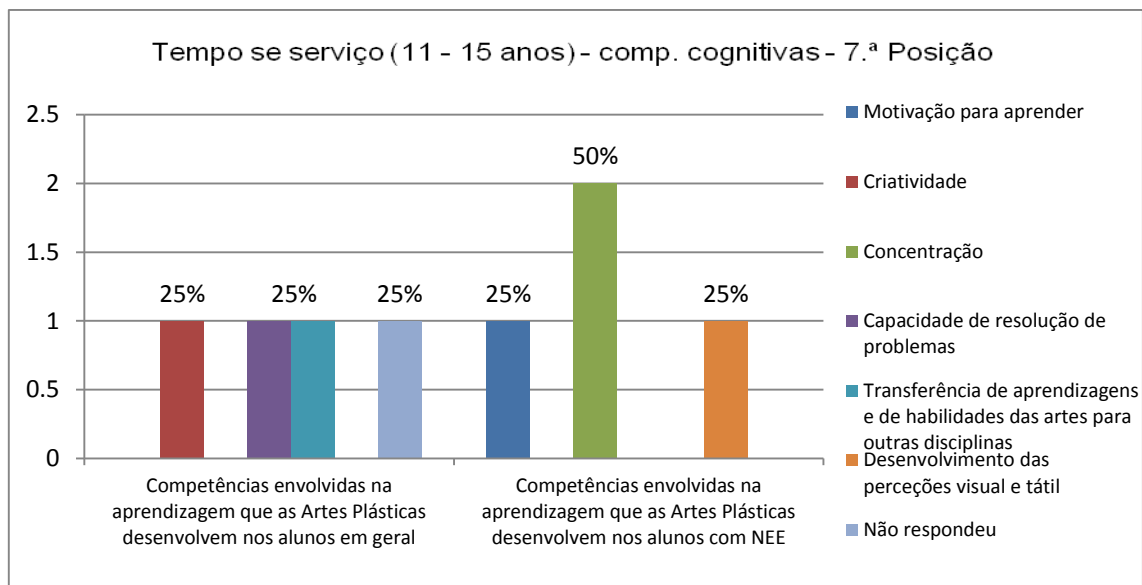
Na 5.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Criatividade” (25%) e a “Concentração” (25%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (25%) apenas no que concerne aos que apresentam NEE. A “Imaginação” (25%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. O “Pensamento crítico” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (25%) que relativamente aos que apresentam NEE (50%). O “Pensamento crítico” (50%) foi a competência posicionada pelo mais elevado valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 143 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



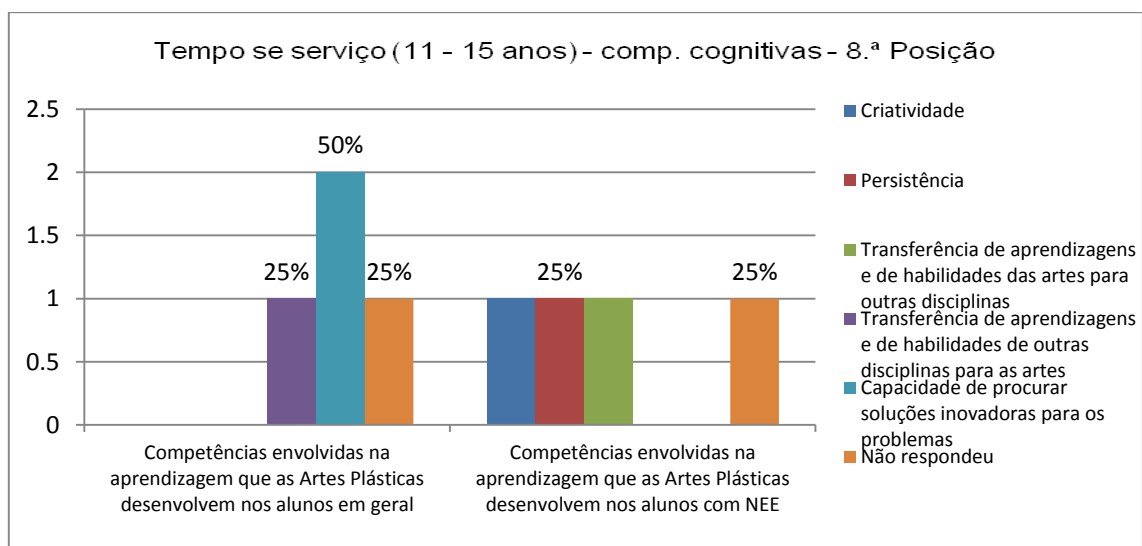
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) e o “Pensamento crítico” (25%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (25%), a “Imaginação” (25%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Persistência” foi assinalada por maior valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral (50%) que àqueles que têm NEE (25%). A “Persistência” (50%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam importância relativamente aos alunos em geral.

Quadro 144 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



Na 7.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Criatividade” (25%), a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (25%), a “Concentração” (50%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (25%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Concentração” (50%) foi a competência assinalada por mais elevado valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos que têm NEE. 25% não responderam no que diz respeito aos alunos em geral.

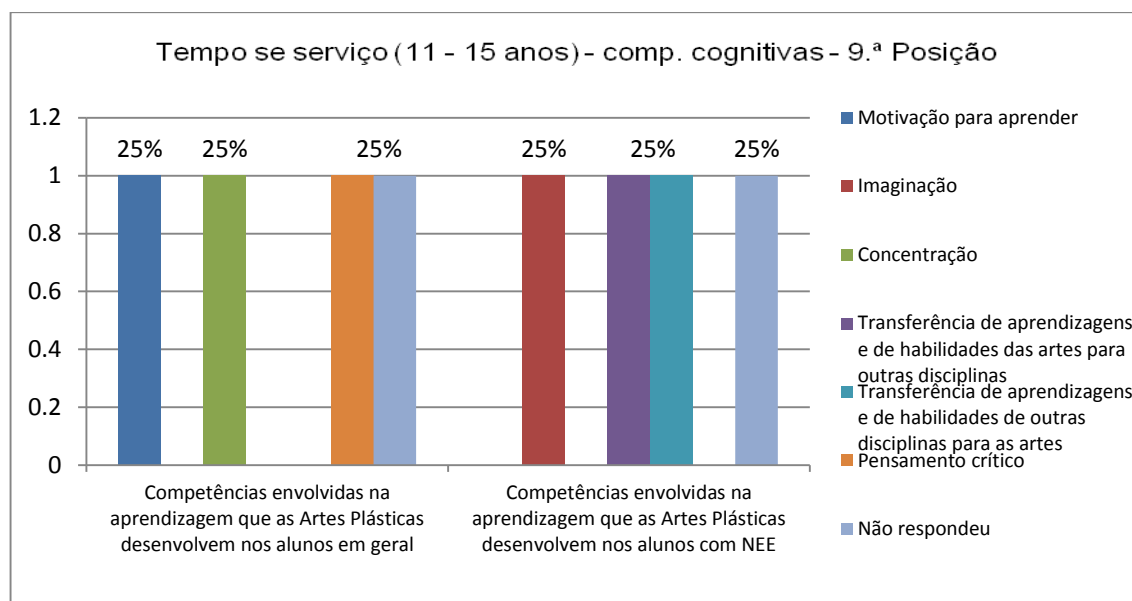
Quadro 145 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (25%), a “Persistência” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) foi a opção do valor

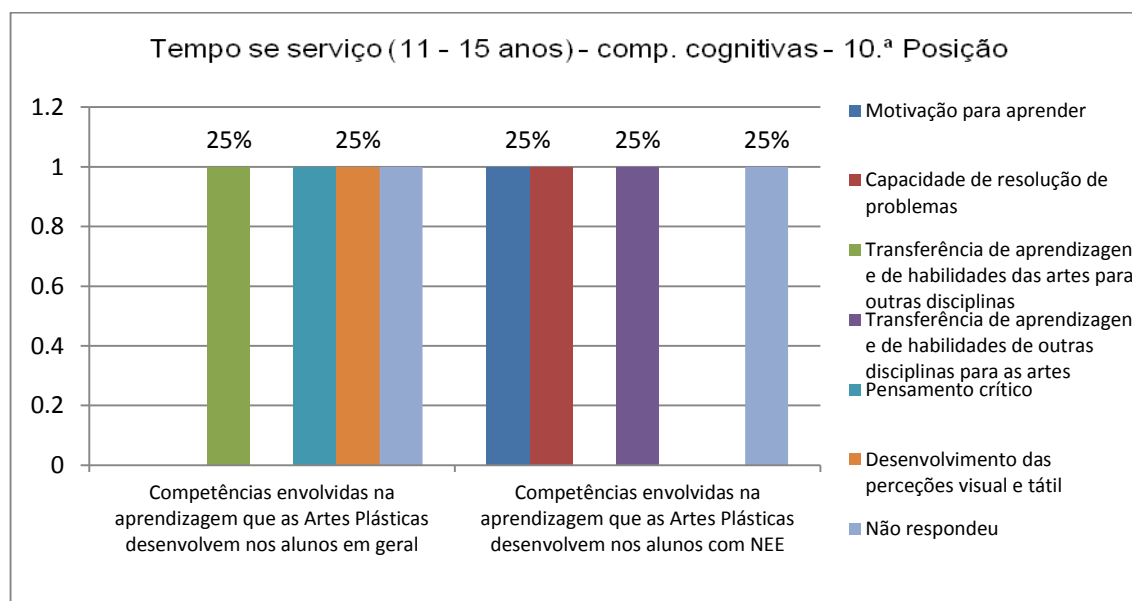
percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. A percentagem de docentes que não responderam (25%) foi igual no que diz respeito aos alunos em geral e relativamente àqueles que têm NEE.

Quadro 146 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



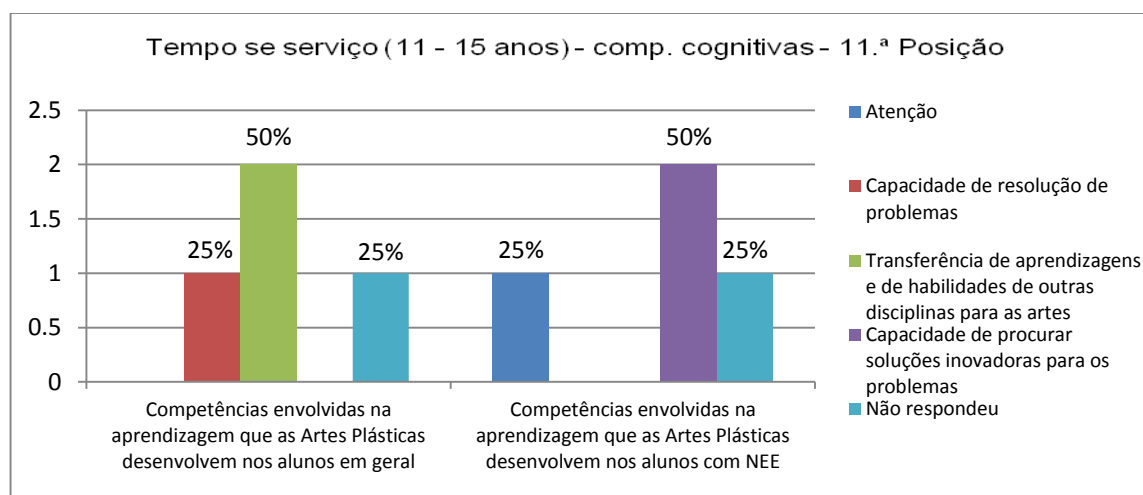
Na 9.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (25%), a “Concentração” (25%) e o “Pensamento crítico” (25%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (25%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) no correspondente aos alunos que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (25%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e também aos que têm NEE.

Quadro 147 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



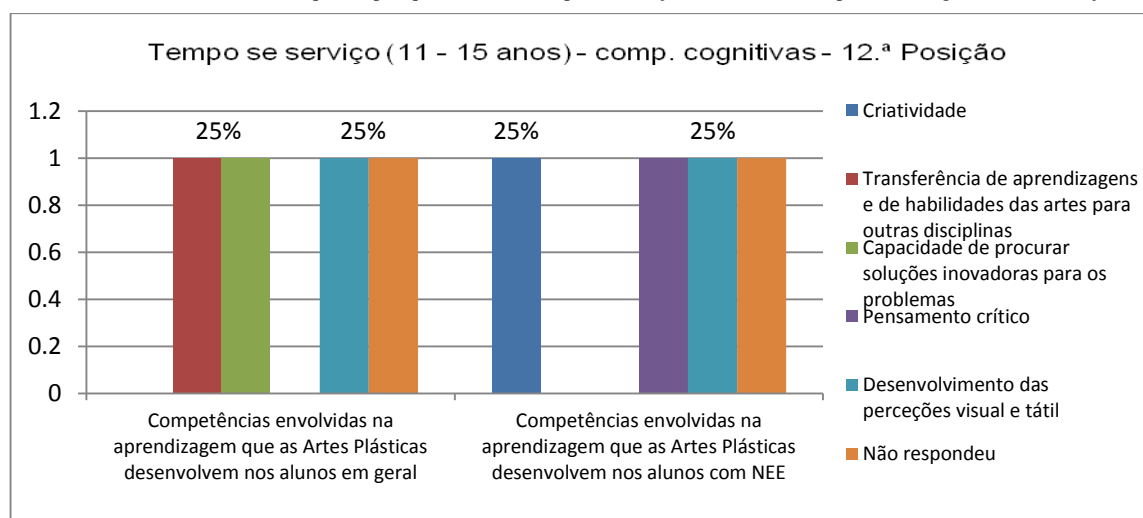
Na 10.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%), o “Pensamento crítico” (25%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (25%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (25%), a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) apenas no que diz respeito aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (25%) foi igual no referente aos alunos em geral e também aos que apresentam NEE.

Quadro 148 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



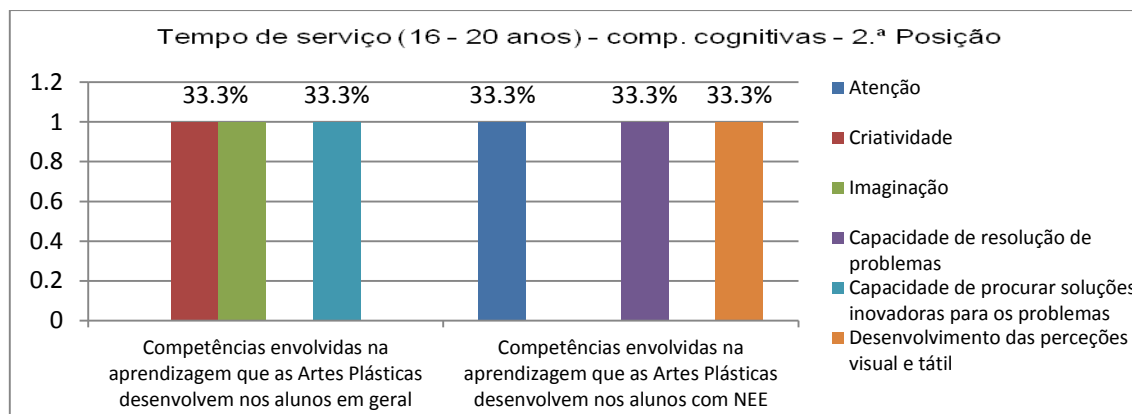
Na 11.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) e a unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (25%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (50%) e também relativamente aos que apresentam NEE (50%). A percentagem de inquiridos que não responderam (25%) foi igual no referente aos alunos em geral e também aos que têm NEE.

Quadro 149 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 11-15 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



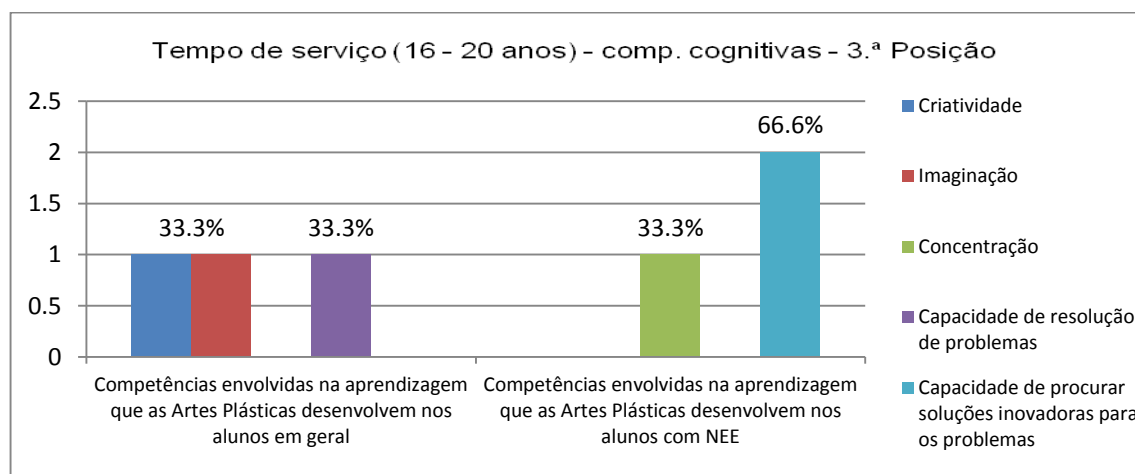
Na 12.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (25%) e o “Pensamento crítico” (25%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (25%) foi assinalado por igual valor percentual de docentes em relação aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A percentagem de que não responderam (25%) foi igual no referente aos alunos em geral e também aos que apresentam NEE.

Quadro 151 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



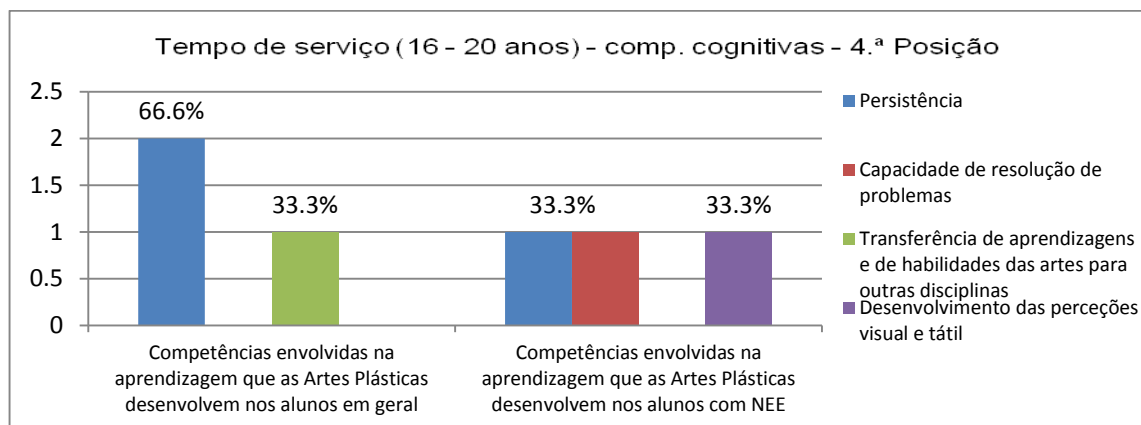
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Criatividade” (33.3%), a “Imaginação” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Atenção” (33.3%), a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (33.3%) unicamente no que concerne aos que apresentam NEE.

Quadro 152 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



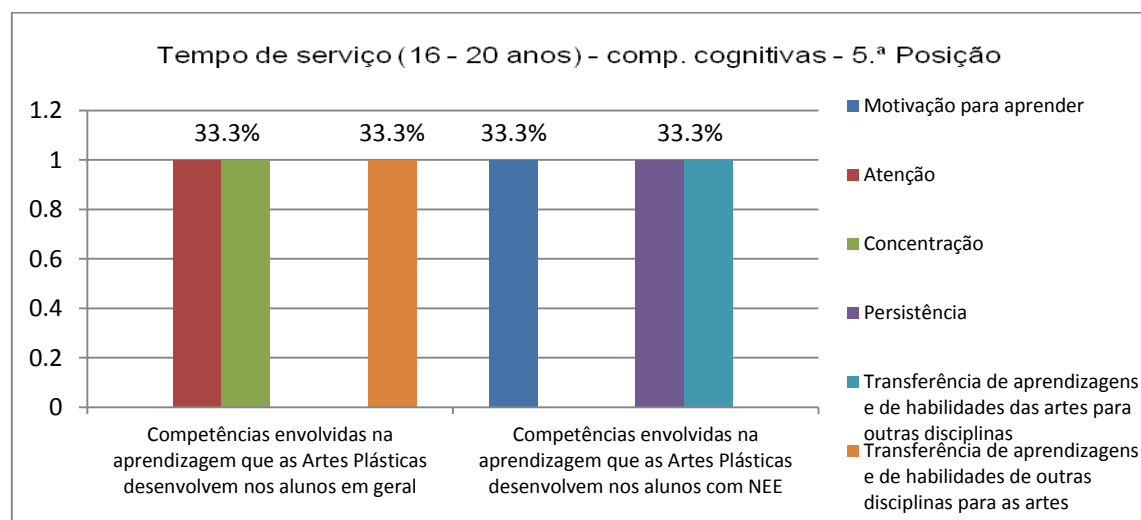
Na 3.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Criatividade” (33.3%), a “Imaginação” (33.3%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (66.6%) apenas no respeitante aos que têm NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 153 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas:4.ª Posição)



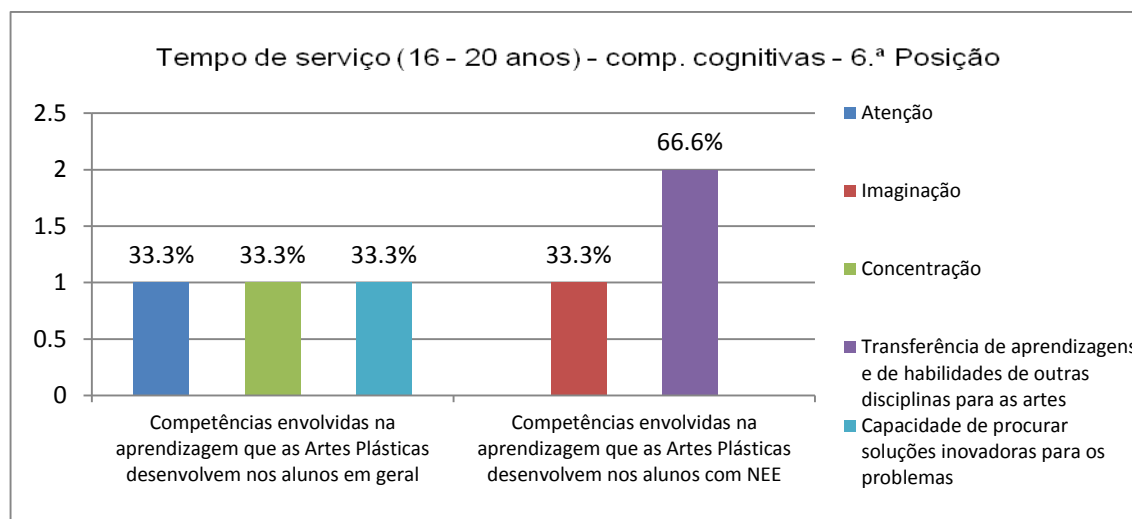
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente no que se refere àqueles que têm NEE. A “Persistência” foi assinalada por maior valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral (66.6%) que no concernente aos que apresentam NEE (33.3%). A “Persistência” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no correspondente aos alunos em geral.

Quadro 154 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas:5.ª Posição)



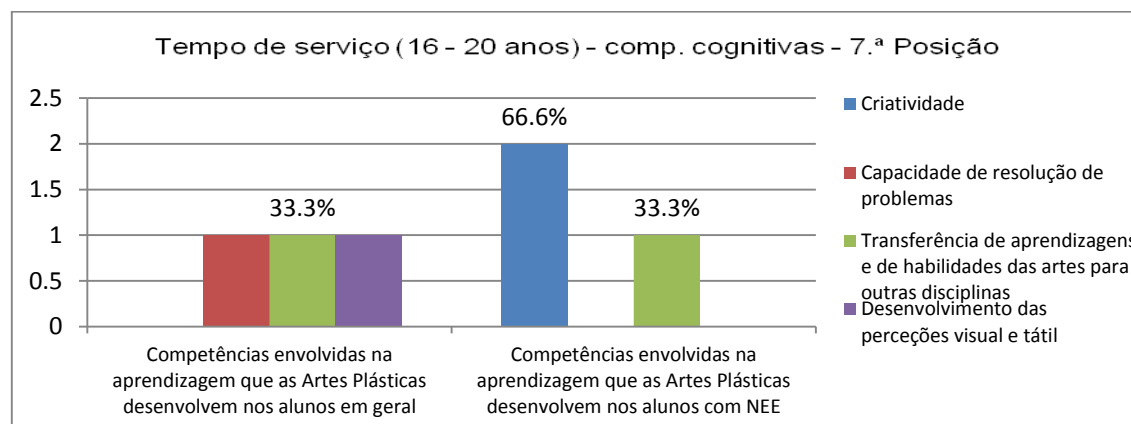
Na 5.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Atenção” (33.3%), a “Concentração” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (33.3%), a “Persistência” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no referente aos alunos com NEE.

Quadro 155 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas:6.ª Posição)



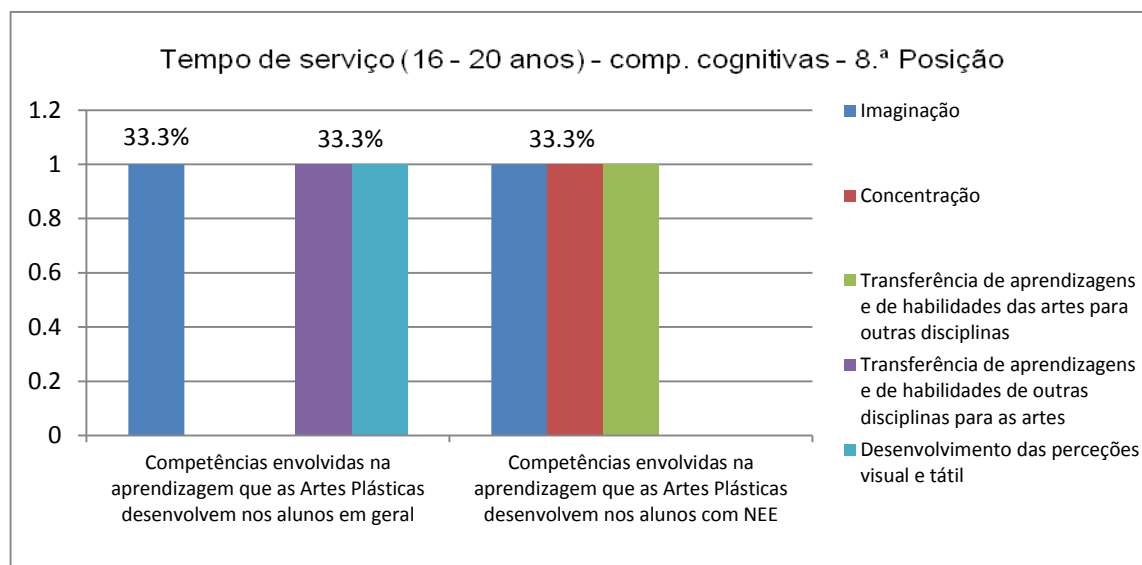
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Atenção” (33.3%), a “Concentração” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) unicamente no que é relativo aos alunos que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

Quadro 156 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



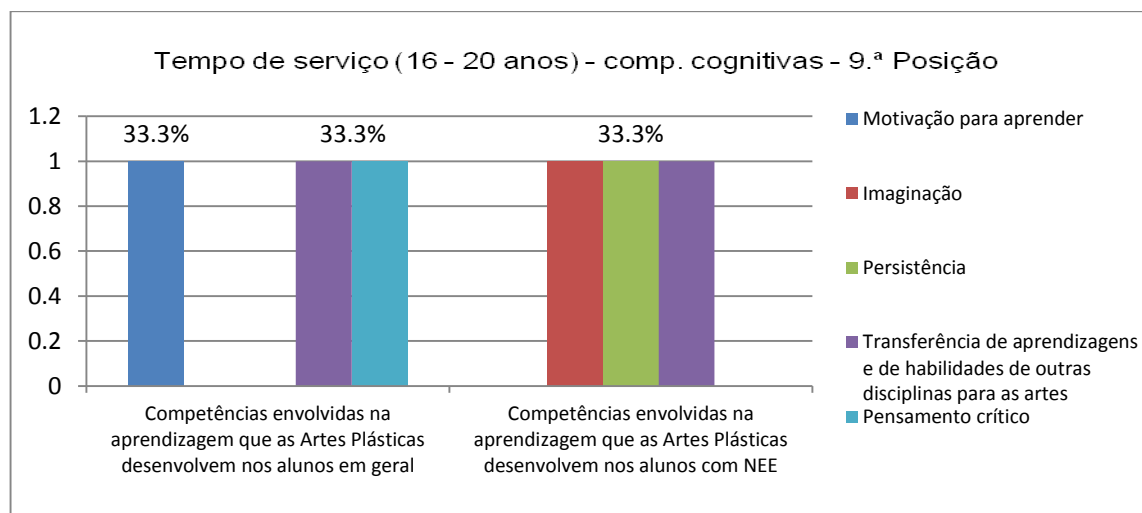
Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (66.6%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) foi a opção de igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Criatividade” (66.6%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no correspondente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 157 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



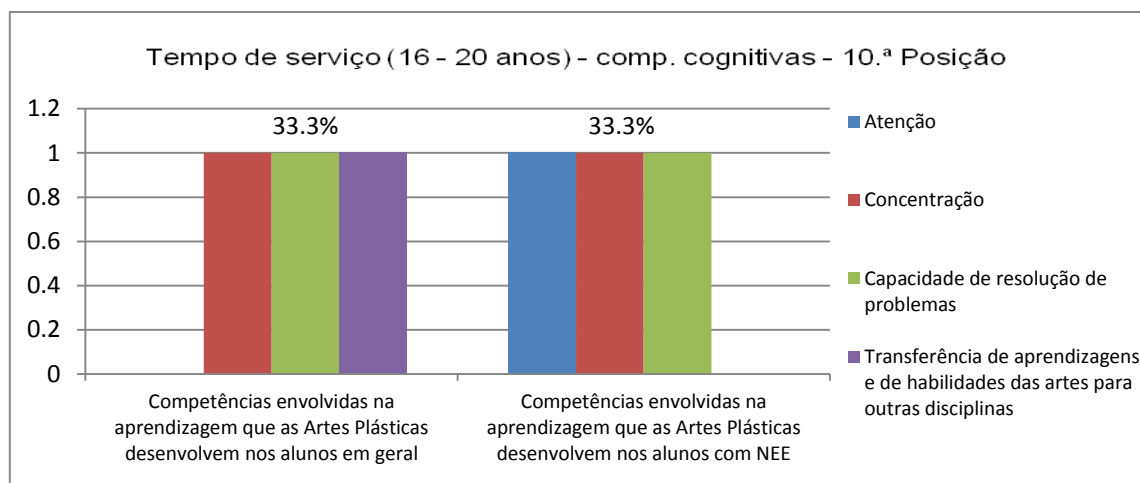
Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Imaginação” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 158 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



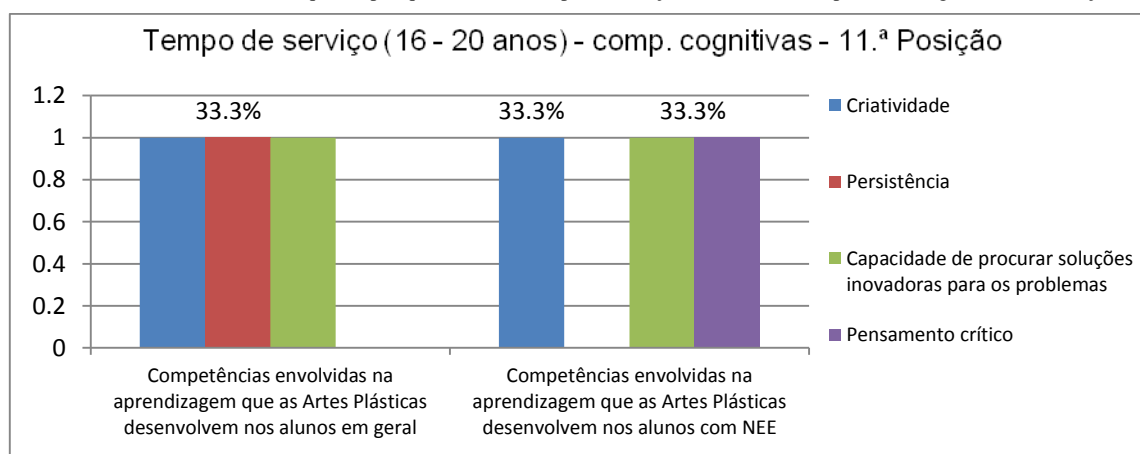
Na 9.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (33.3%) e a “Persistência” (33.3%) apenas no referente àqueles que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 159 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



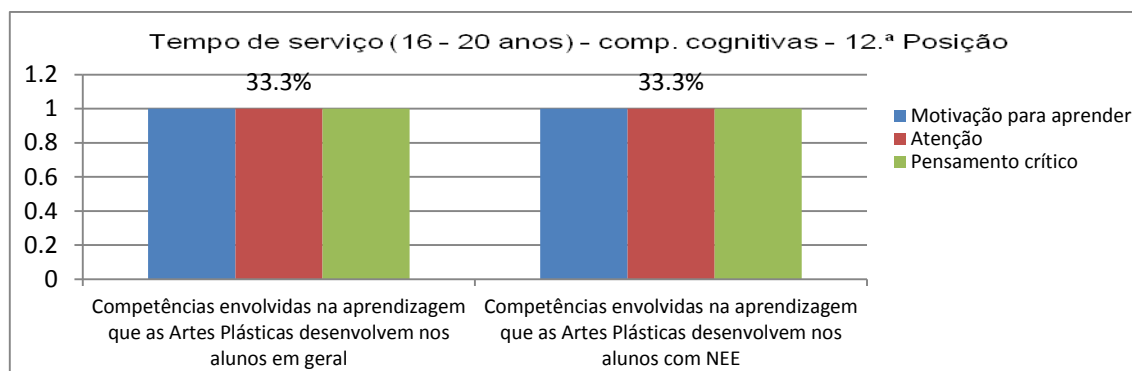
Na 10.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (33.3%) unicamente no que concerne àqueles que têm NEE. A “Concentração” (33.3%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) foram a opção de igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 160 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



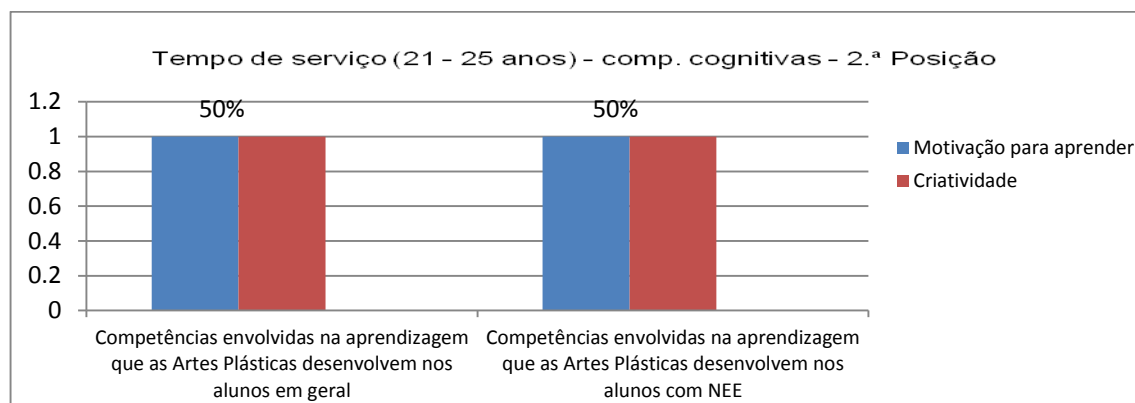
Na 11.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Persistência” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram o “Pensamento crítico” (33.3%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. A “Criatividade” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 161 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 16-20 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



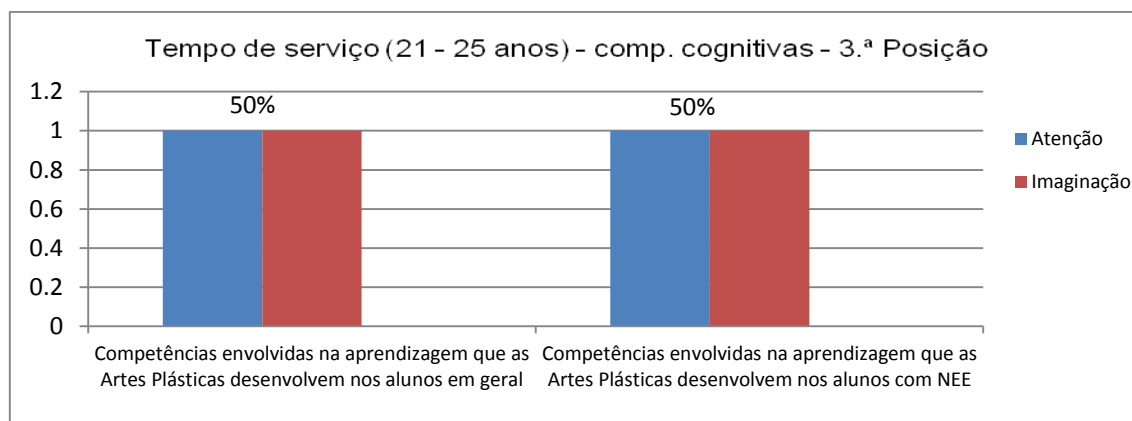
Na 12.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (33.3%), a “Atenção” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 163 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



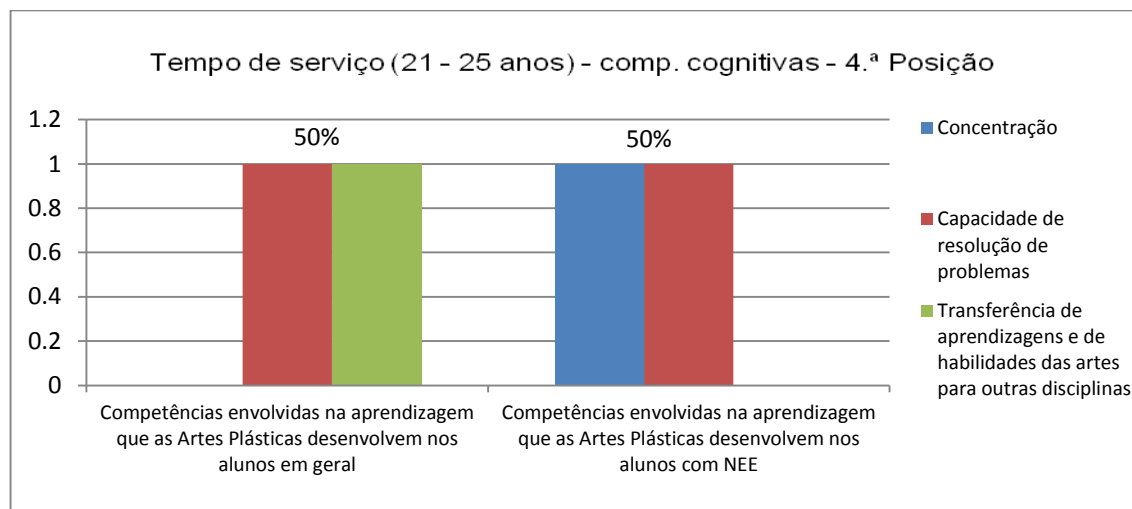
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (50%) e a “Criatividade” (50%) por igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 164 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



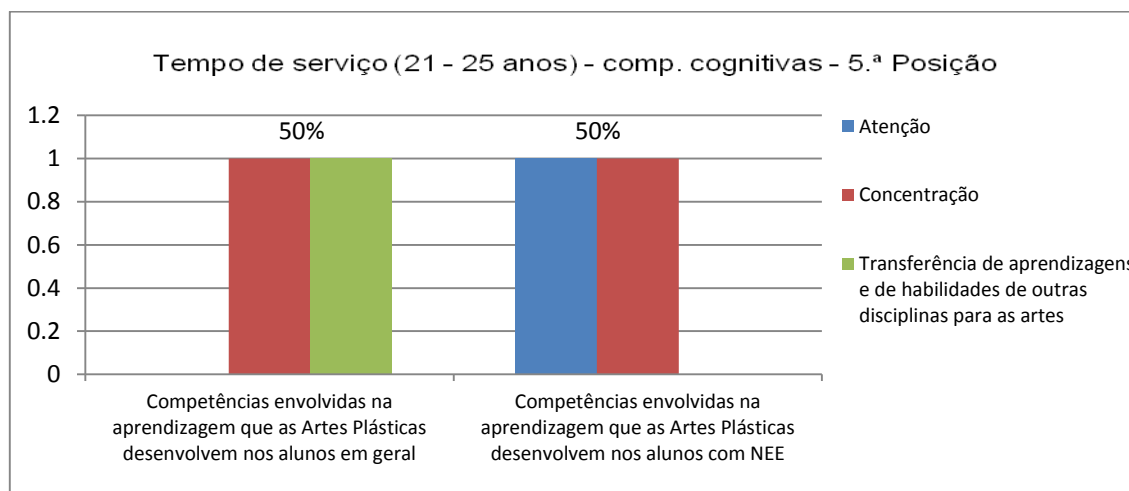
Na 3.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Atenção” (50%) e a “Imaginação” (50%) por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 165 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas:4.ª Posição)



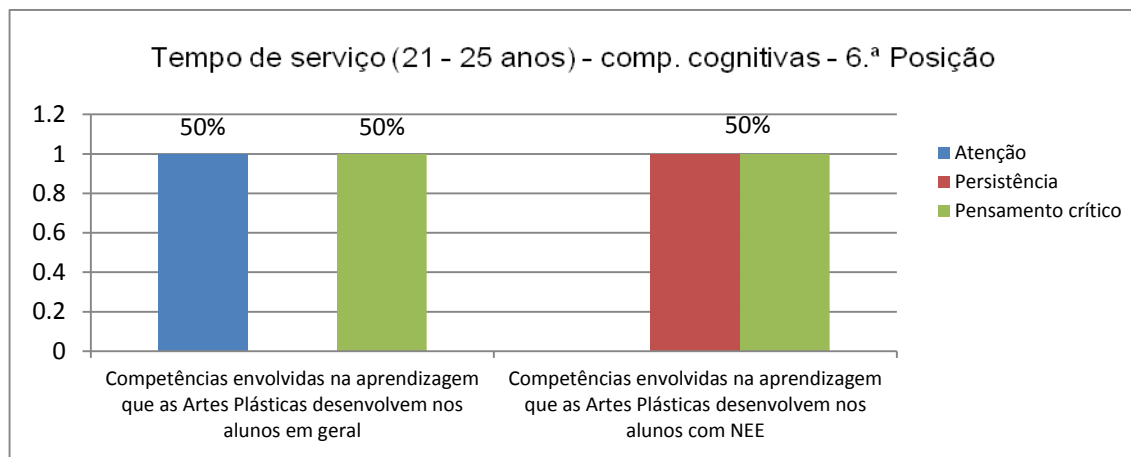
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (50%) apenas no correspondente àqueles que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” (50%) foi a opção de igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 166 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas:5.ª Posição)



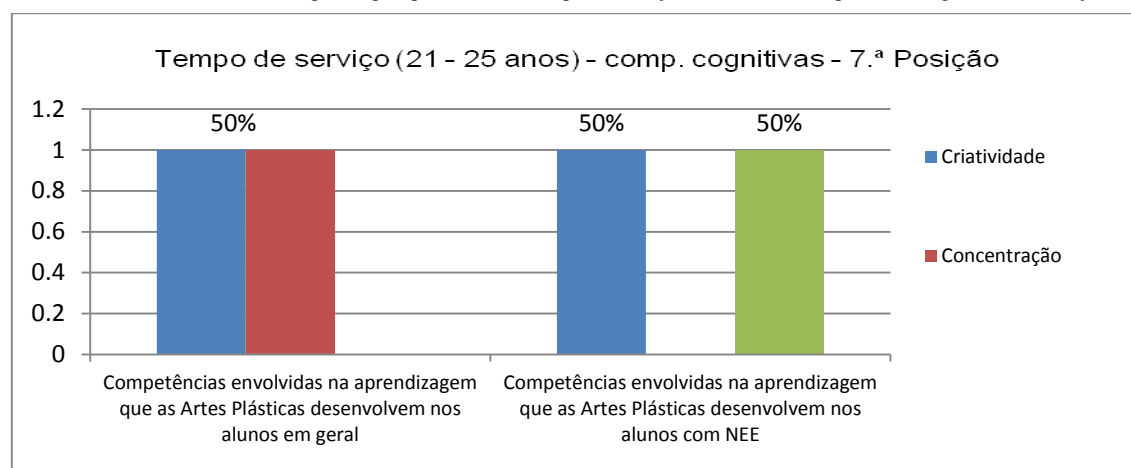
Na 5.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (50%) unicamente no que concerne àqueles que têm NEE. A “Concentração” (50%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 167 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas:6.ª Posição)



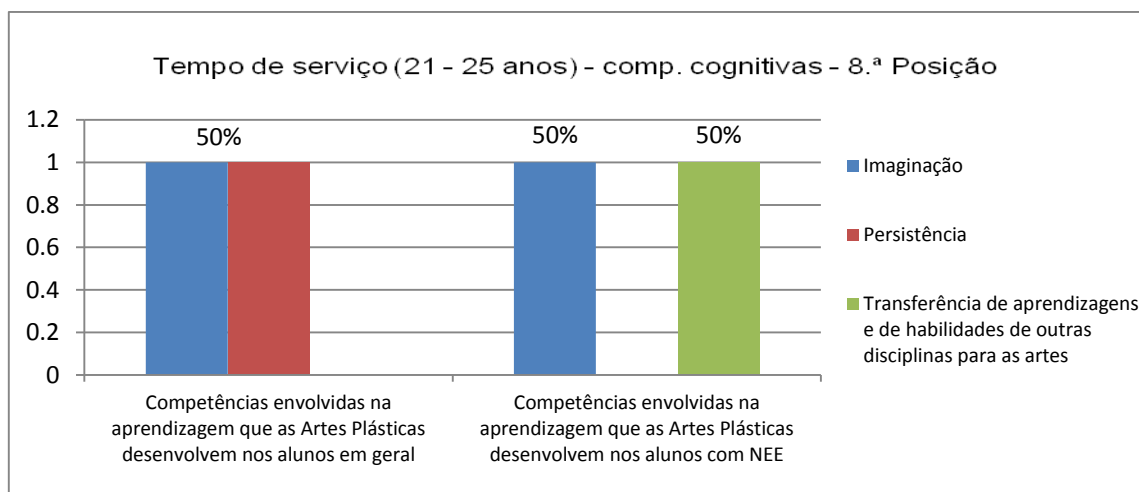
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Atenção” (50%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (50%) apenas em relação aos que apresentam NEE. O “Pensamento crítico” (50%) foi assinalado por igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 168 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



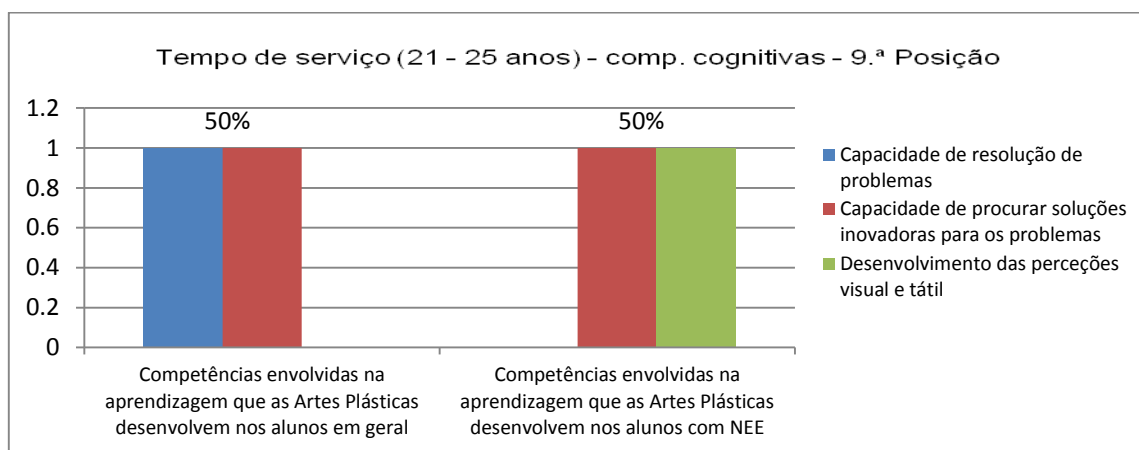
Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Concentração” (50%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) apenas em relação àqueles que têm NEE. A “Criatividade” (50%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 169 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



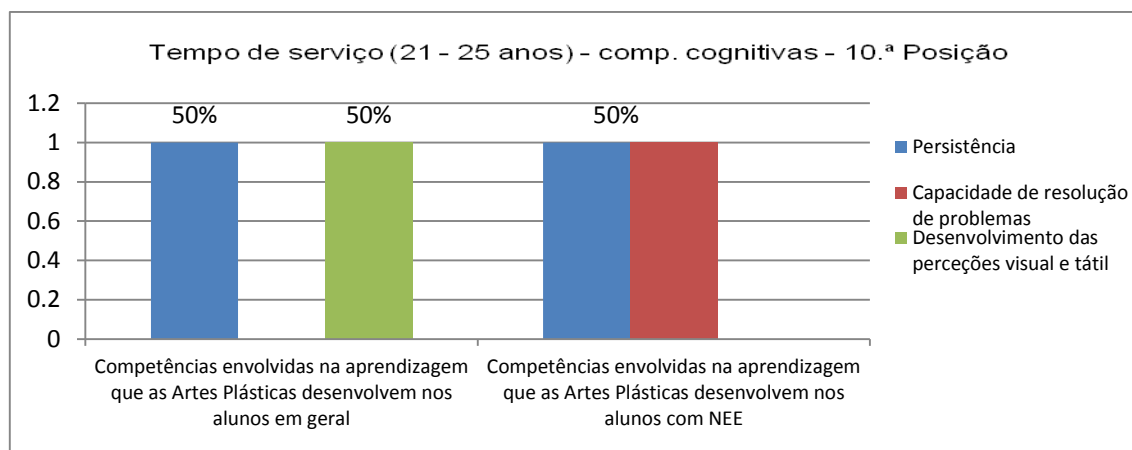
Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Persistência” (50%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Imaginação” (50%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 170 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



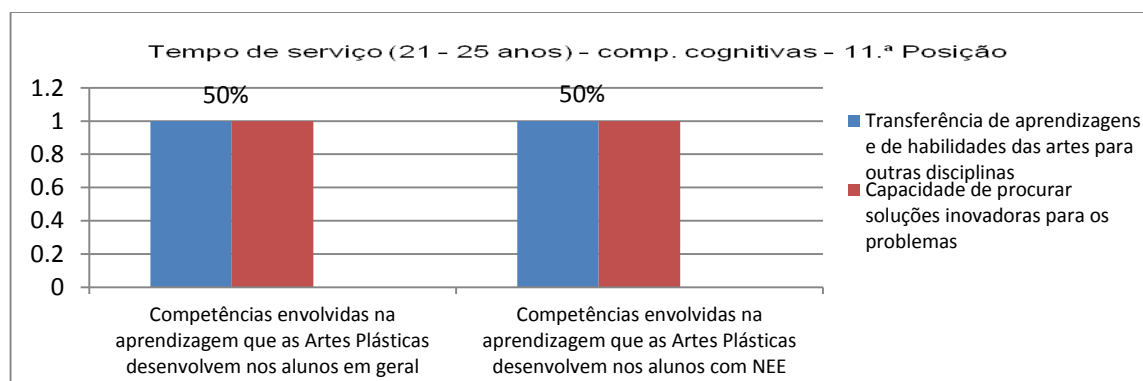
Na 9.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (50%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (50%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) foi assinalada por igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 171 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



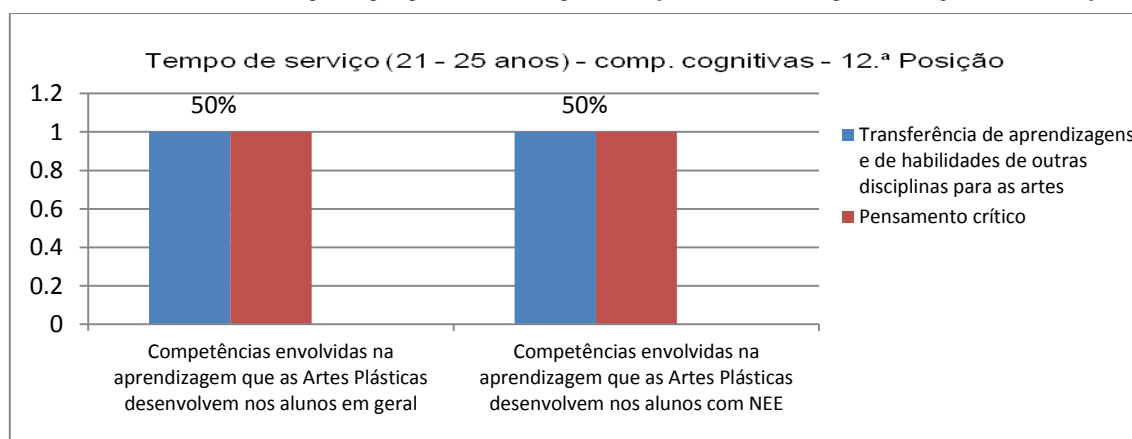
Na 10.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (50%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (50%) apenas no que é relativo aos alunos com NEE. A “Persistência” (50%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 172 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



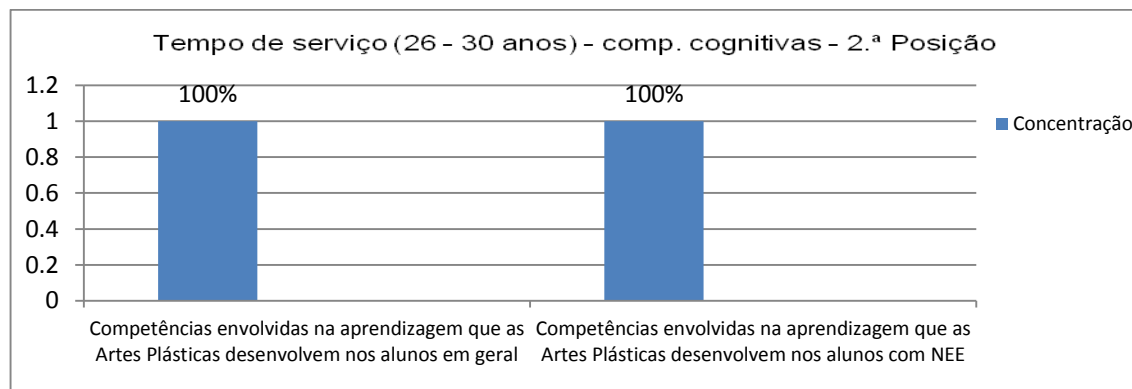
Na 11.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 173 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 21-25 anos; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



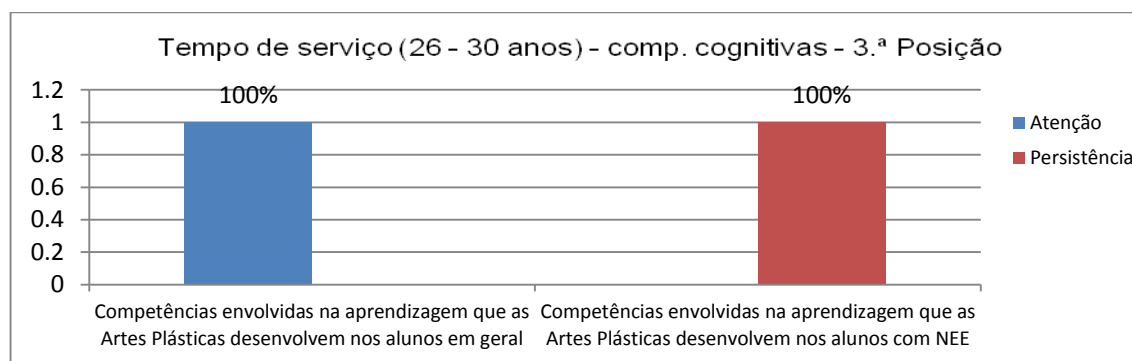
Na 12.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) e o “Pensamento crítico” (50%) por igual percentagem de inquiridos referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 175 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



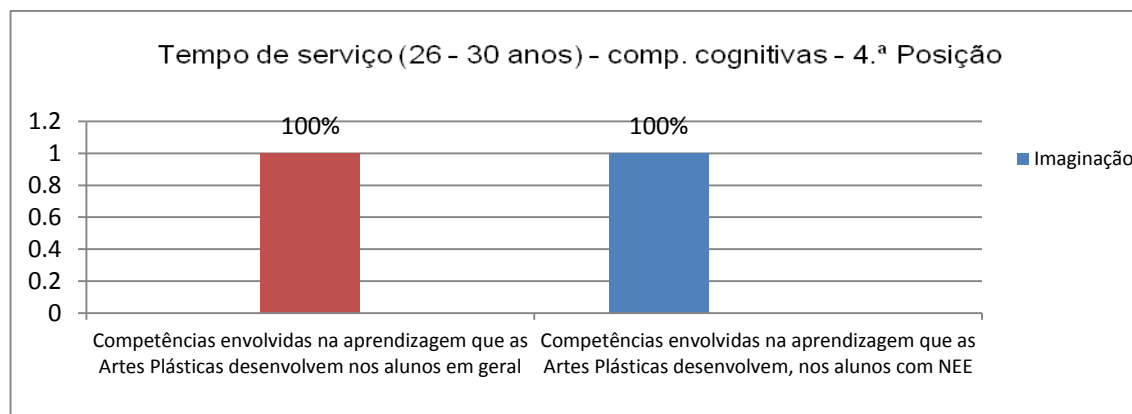
Na 2.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Concentração” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 176 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



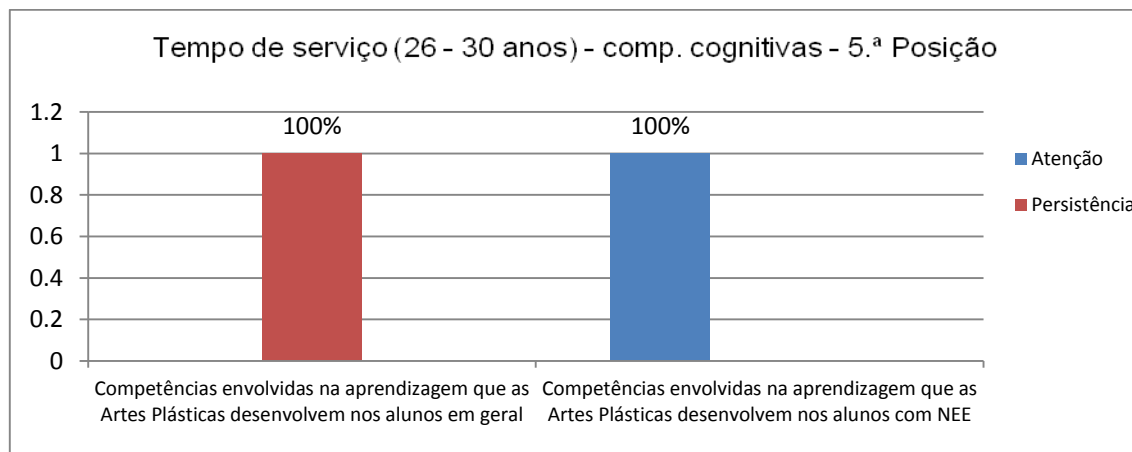
Na 3.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Atenção” (100%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (100%) apenas no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 177 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 4.^a Posição)



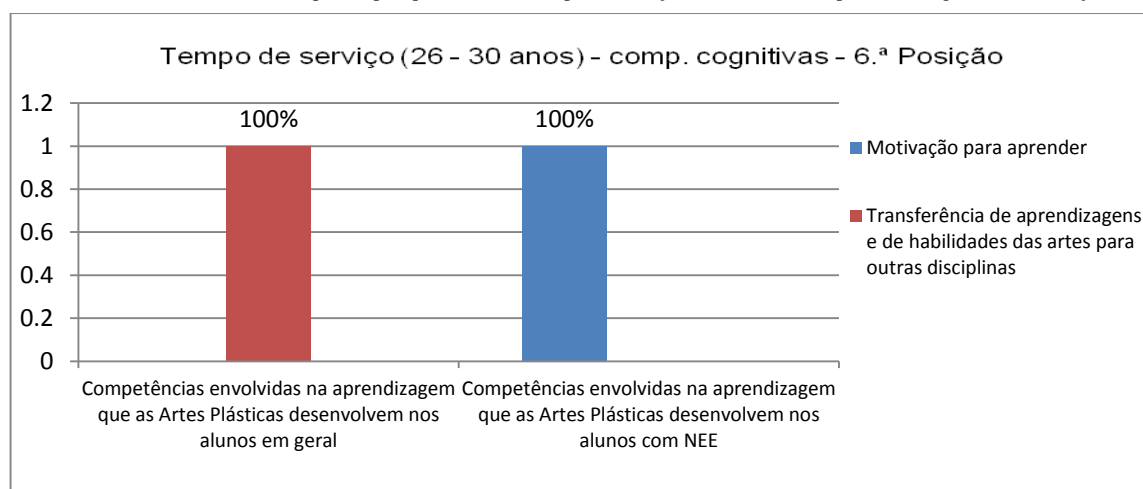
Na 4.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (100%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (100%) apenas no que se refere aos que têm NEE.

Quadro 178 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



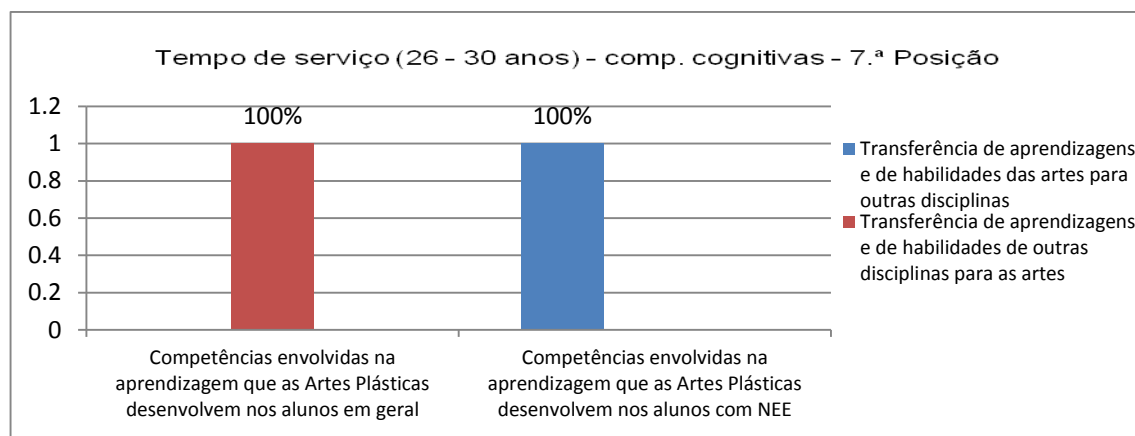
Na 5.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Persistência” (100%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (100%) unicamente no referente àqueles que apresentam NEE.

Quadro 179 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



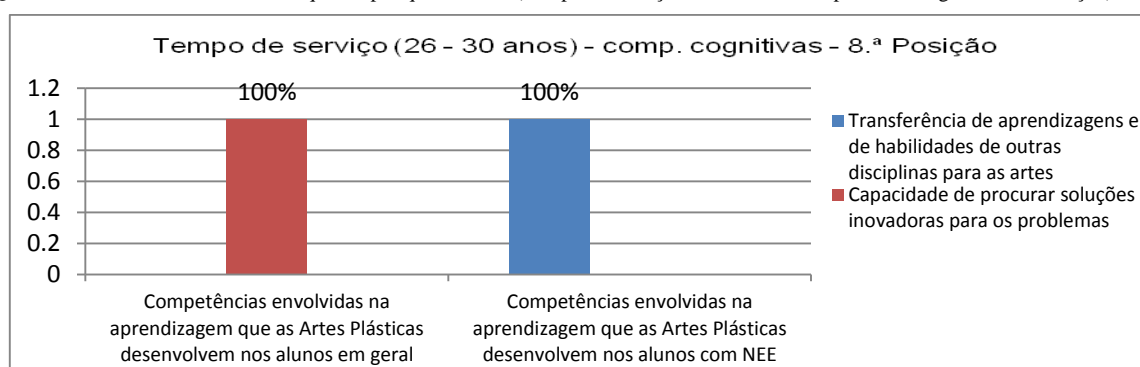
Na 6.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (100%) unicamente em relação aos alunos com NEE.

Quadro 180 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 7.^a Posição)



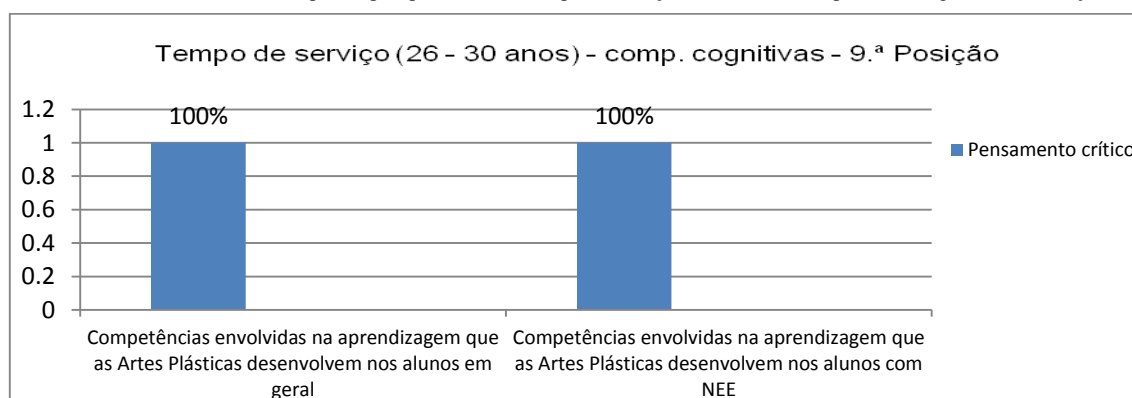
Na 7.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (100%) unicamente no referente aos que têm NEE.

Quadro 181 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



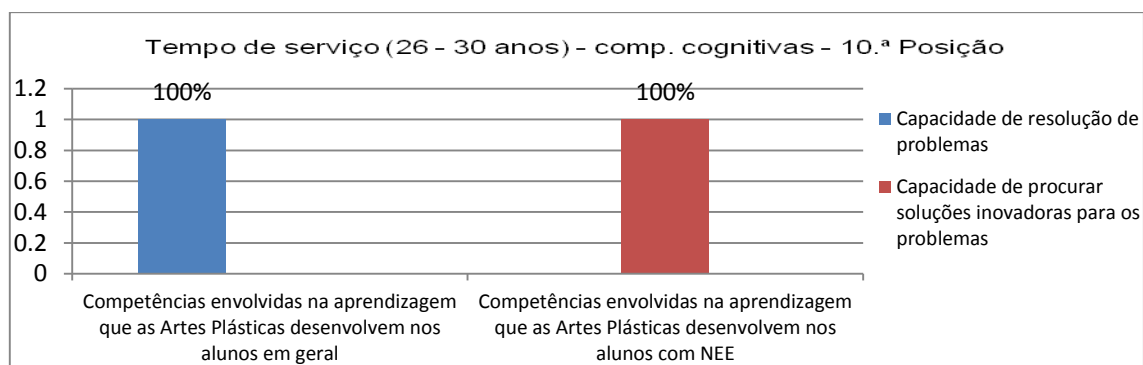
Na 8.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) apenas relativamente aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (100%) unicamente no que concerne àqueles que apresentam NEE.

Quadro 182 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



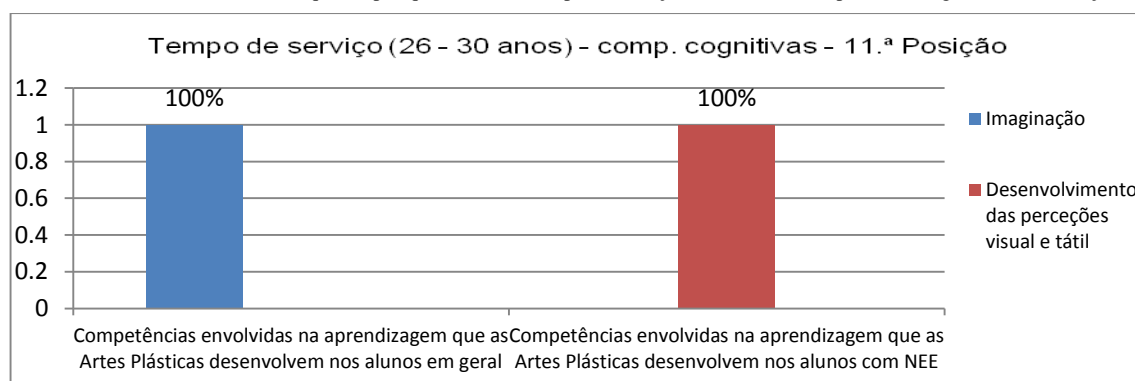
Na 9.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (100%) por igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 183 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 10.^a Posição)



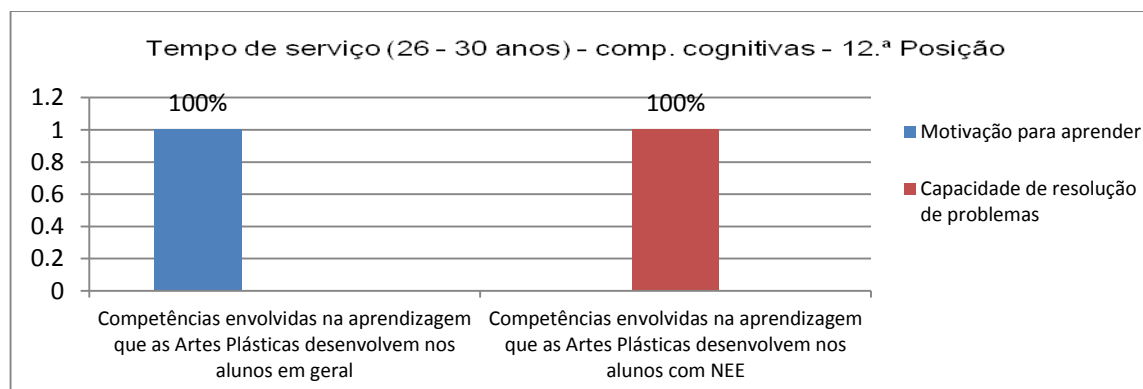
Na 10.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) apenas no concernente aos alunos e geral, e assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (100%) unicamente em relação aos alunos com NEE.

Quadro 184 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



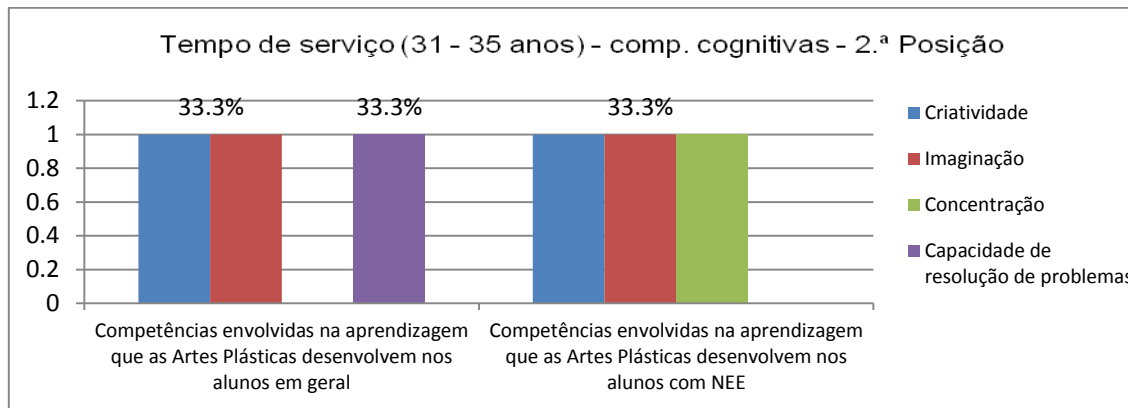
Na 11.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Imaginação” (100%) unicamente no que é relativo aos alunos em geral, e posicionaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (100%) apenas no correspondente aos que apresentam NEE.

Quadro 185 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 26-30 anos; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



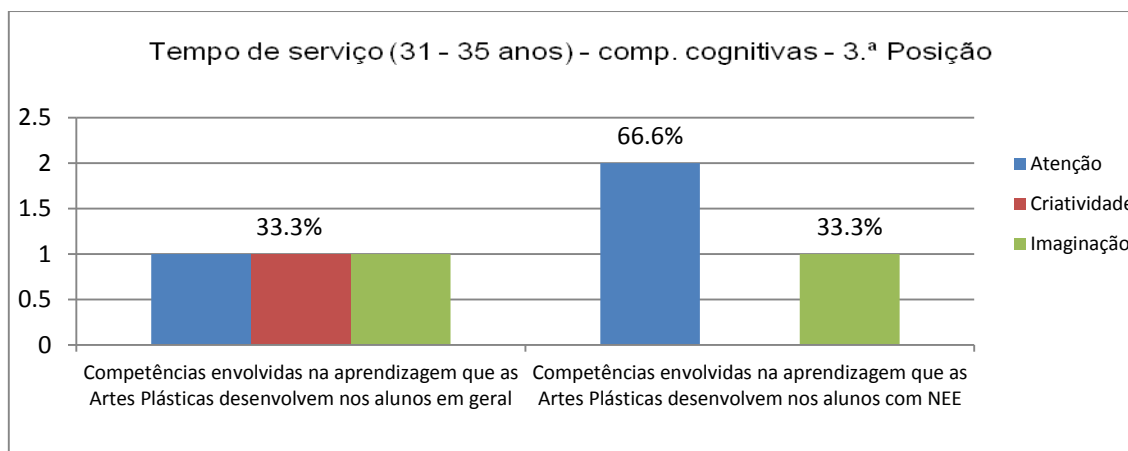
Na 12.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Motivação para aprender” (100%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (100%) unicamente no referente aos alunos com NEE.

Quadro 187 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



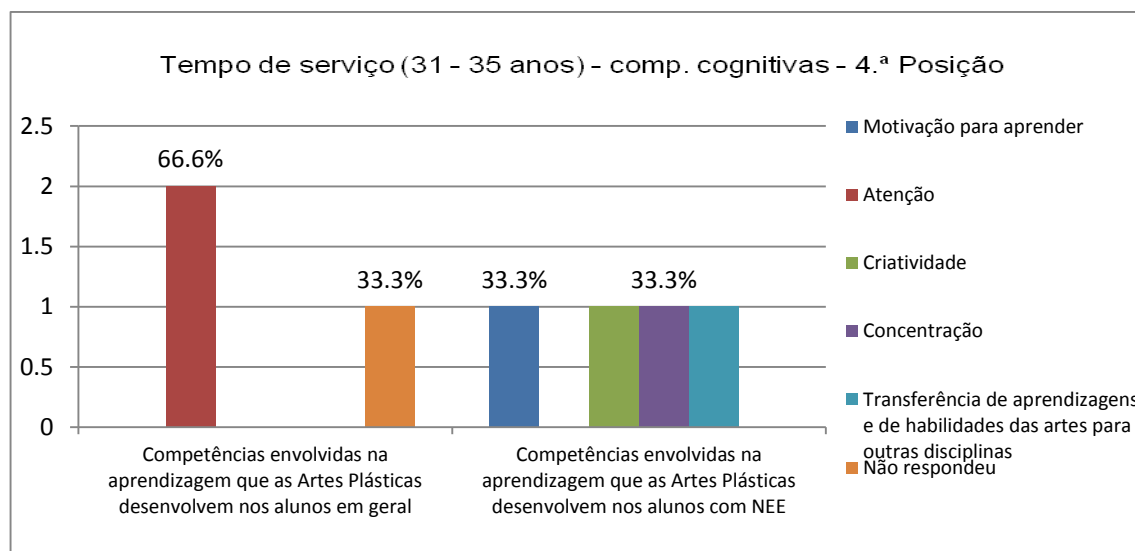
Na 2.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (33.3%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Criatividade” (33.3%) e a “Imaginação” (33.3%) foram a opção de igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 188 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



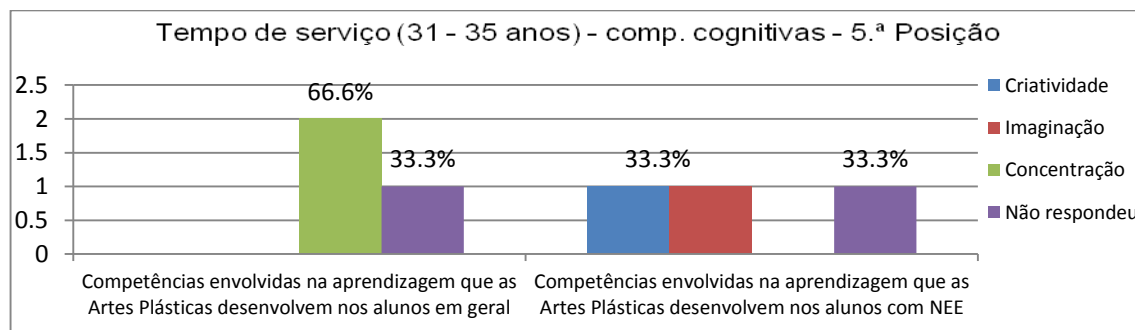
Na 3.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Criatividade” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral. A “Imaginação” (33.3%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Atenção” foi a opção de menor percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (33.3%) que no correspondente aos que apresentam NEE (66.6%). A “Atenção” (66.6%) foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos que têm NEE.

Quadro 189 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 4.^a Posição)



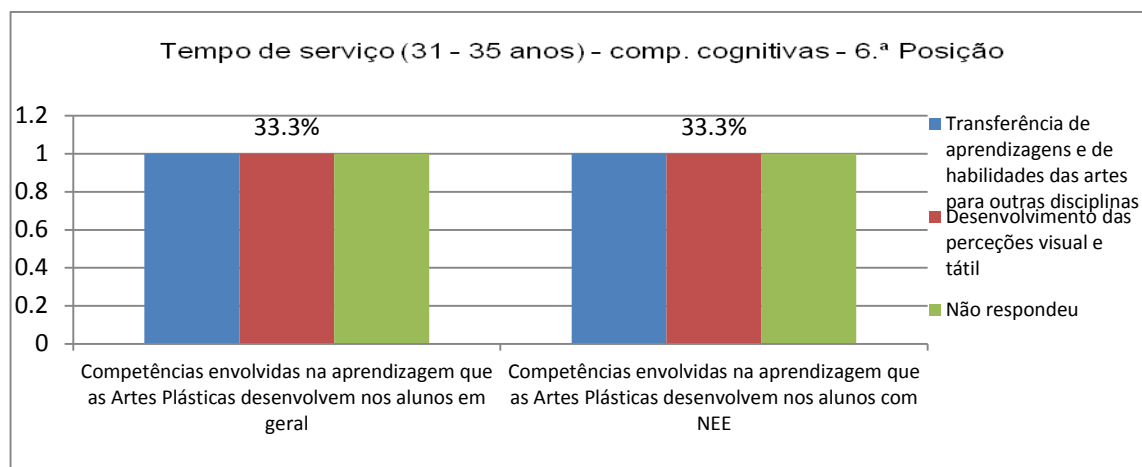
Na 4.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Atenção” (66.6%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Motivação para aprender” (33.3%), a “Criatividade” (33.3%), a “Concentração” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no referente aos alunos com NEE. No correspondente aos alunos com NEE, 33.3% dos inquiridos assinalaram simultaneamente duas competências: a “Motivação para aprender” e a “Criatividade”. 33.3% não responderam no concernente aos alunos em geral.

Quadro 190 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



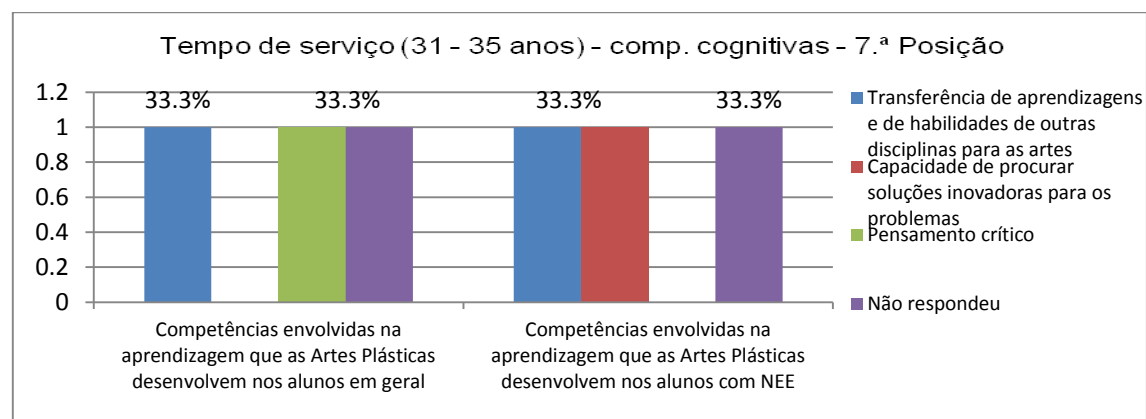
Na 5.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Concentração” (66.6%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (33.3%) e a “Imaginação” (33.3%) apenas no concernente aos que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (33.3%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 191 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



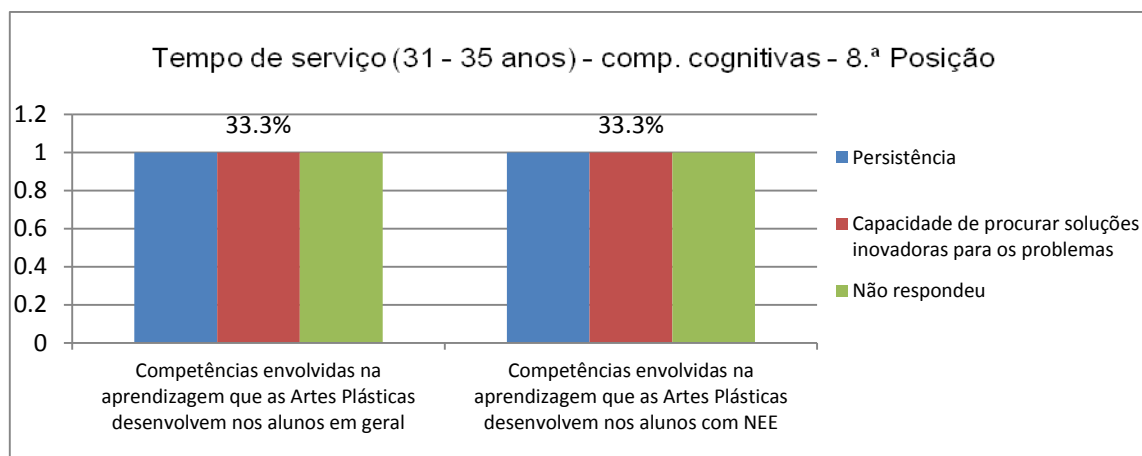
Na 6.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) por igual valor percentual de inquiridos no que concerne aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A percentagem de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 192 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



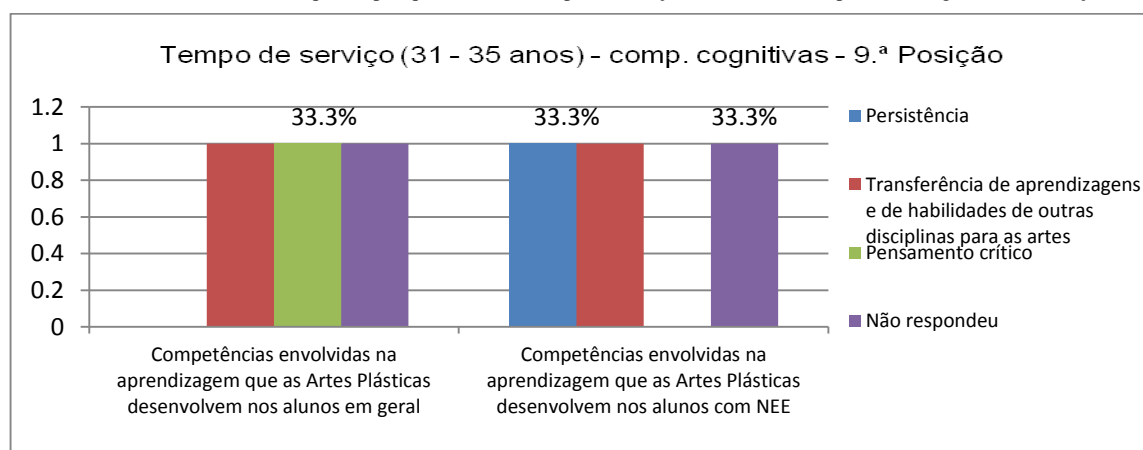
Na 7.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram o “Pensamento crítico” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) apenas em relação aos que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A percentagem de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 193 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



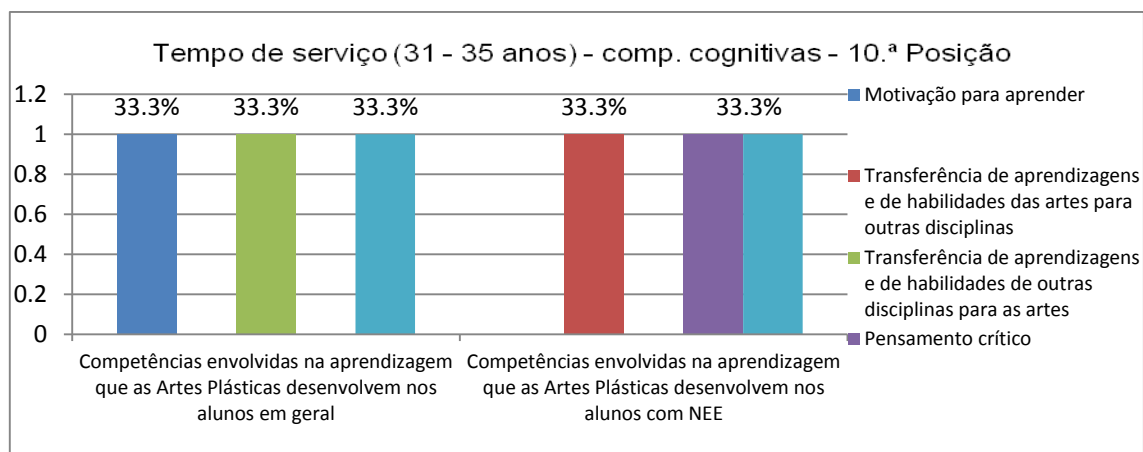
Na 8.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Persistência” (33.3%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (33.3%) foi igual no referente aos alunos em geral e aos alunos que têm NEE.

Quadro 194 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



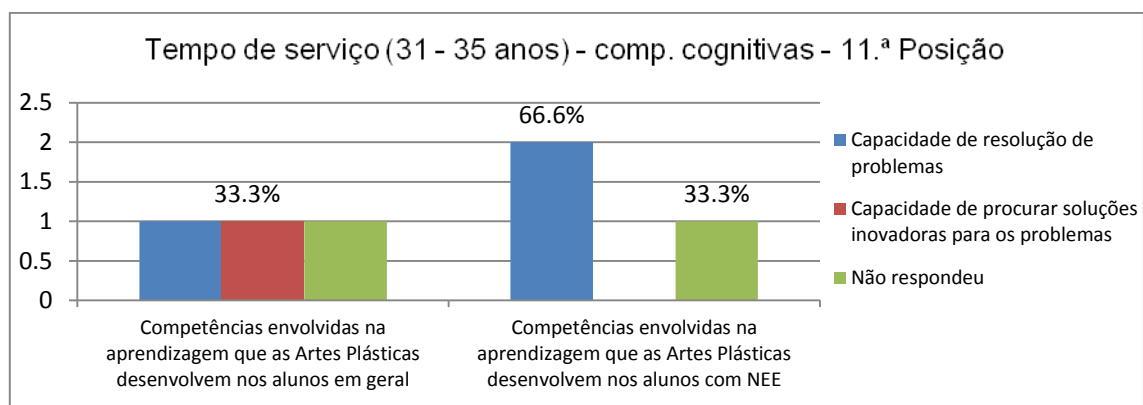
Na 9.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram o “Pensamento crítico” (33.3%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (33.3%) apenas em relação aos que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. O valor percentual de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no concernente aos alunos em geral e aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 195 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



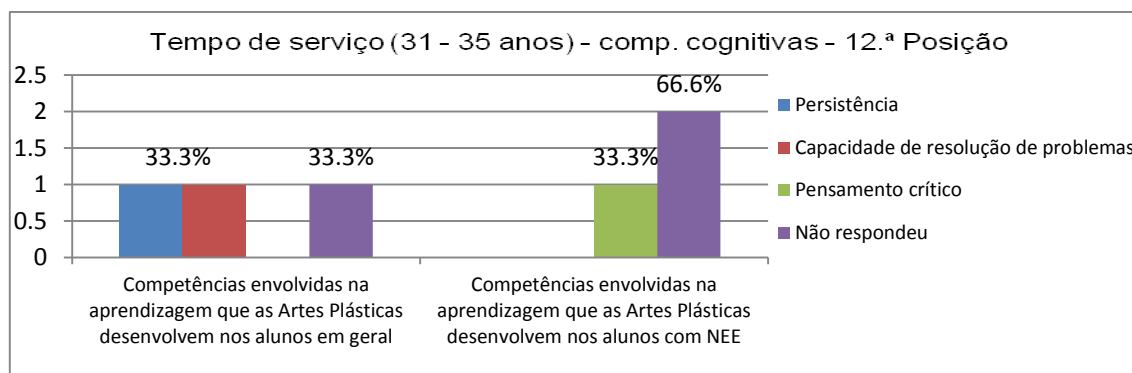
Na 10.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Motivação para aprender” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) apenas no referente aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) e o “Pensamento crítico” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (33.3%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 196 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



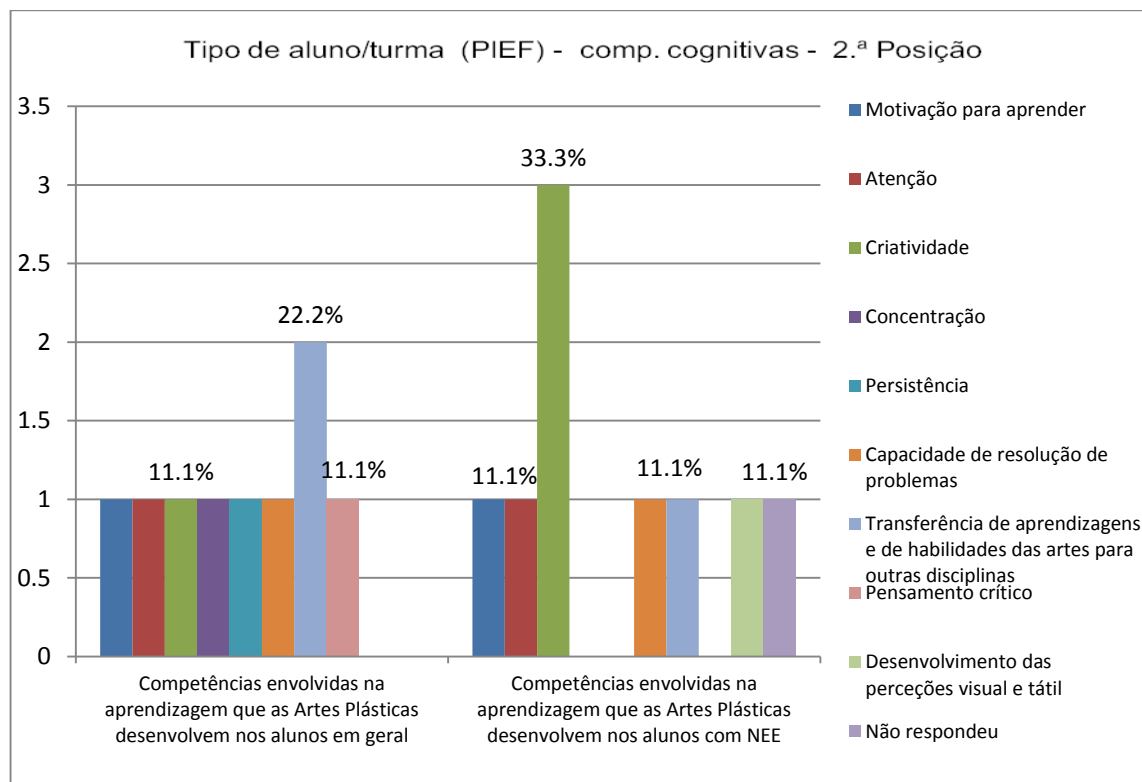
Na 11.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) apenas no concernente aos alunos em geral. A “Capacidade de resolução de problemas” foi a opção de menor valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral (33.3%) que no referente aos que apresentam NEE (66.6%). A “Capacidade de resolução de problemas” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes concederam relevância no correspondente aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (33.3%) foi igual no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 197 - dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço: 31-35 anos; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



Na 12.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Persistência” (33.3%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram o “Pensamento crítico” (33.3%) apenas em relação àqueles que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no concernente aos alunos em geral (33.3%) que relativamente aos alunos com NEE (66.6%).

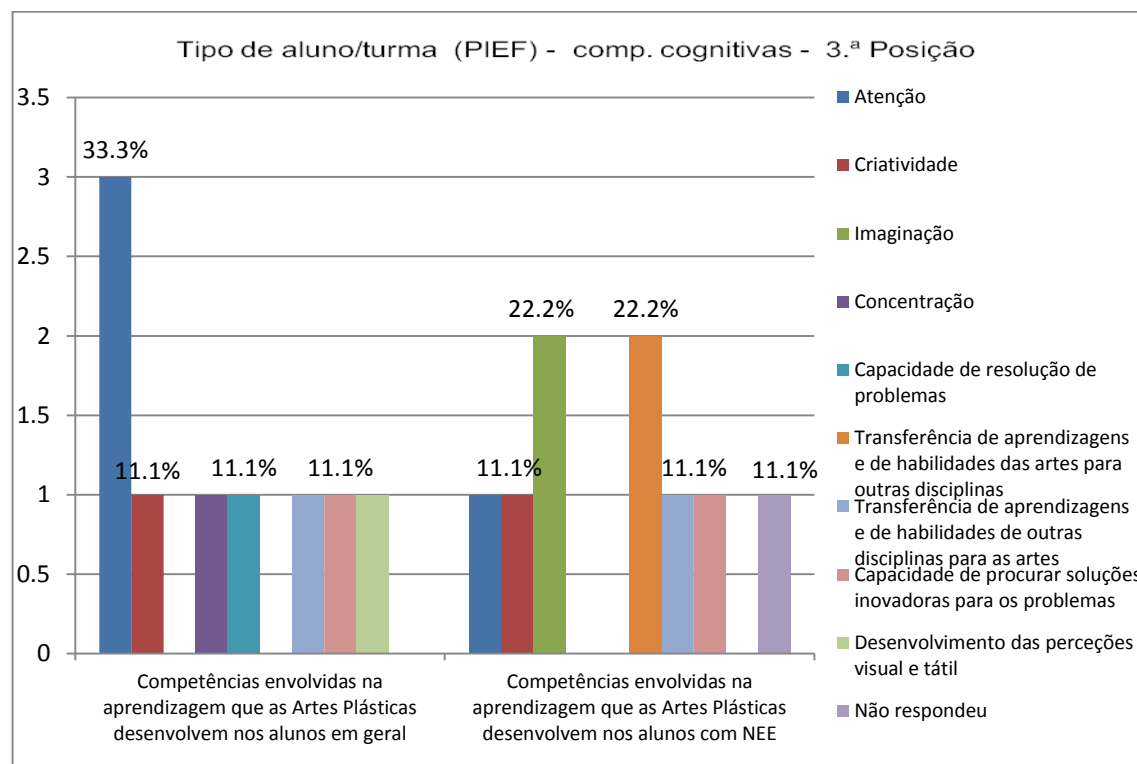
Quadro 199 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



Na 2.^a Posição, os docentes das turmas PIEF assinalaram a “Concentração” (11.1%), a “Persistência” (11.1%) e o “Pensamento crítico” (11.1%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos que têm NEE. A “Motivação para aprender” (11.1%), a “Atenção” (11.1%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (11.1%) foram assinaladas por igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos, em geral e também no que concerne aos que apresentam NEE. Os inquiridos atribuíram maior relevância à “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” no que é referente aos alunos em geral (22.2%) que no que é relativo aos alunos que têm NEE (11.1%). Os

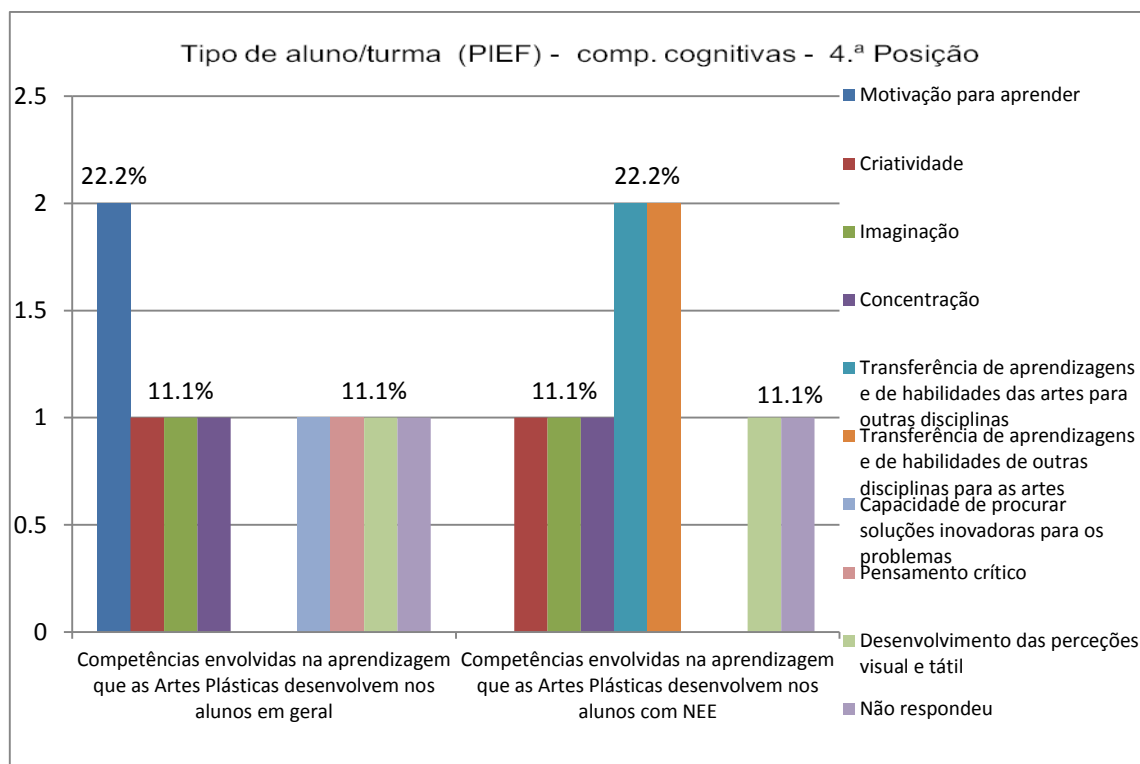
inquiridos atribuíram menor importância à “Criatividade” no que é referente aos alunos em geral (11.1%) que em relação aos alunos que apresentam NEE (33.3%). A percentagem de inquiridos que assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) foi a mais elevada no que diz respeito aos alunos em geral. O valor percentual de docentes que posicionaram a “Criatividade” (33.3%) foi o mais elevado no que é relativo aos alunos que têm NEE. Verificou-se ainda que 11.1% não responderam no que concerne aos alunos com NEE.

Quadro 200 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 3.ª Posição)



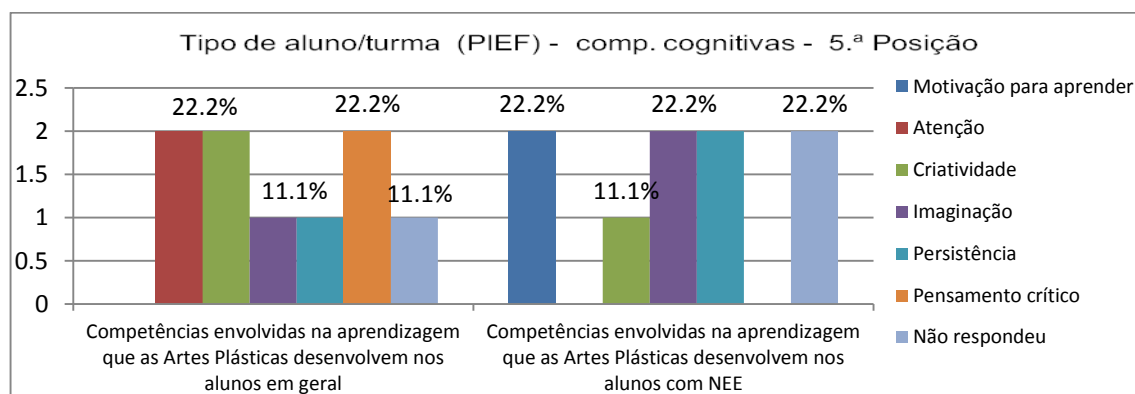
Na 3.ª Posição, os professores das turmas PIEF posicionaram a “Concentração” (11.1%), a “Capacidade de resolução de problemas” (11.1%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (11.1%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (22.2%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Criatividade” (11.1%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (11.1%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (11.1%) foram posicionadas por igual percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e relativamente àqueles que têm NEE. A percentagem de inquiridos que assinalaram a “Atenção” foi maior no que se refere aos alunos em geral (33.3%) que no que é referente aos que têm NEE (11.1%). A “Atenção” (33.3%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral. A “Imaginação” (22.2%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) foram as competências a que mais elevada percentagem de docentes concederam importância relativamente aos alunos que apresentam NEE. Verificou-se ainda que 11.1% não responderam no que concerne aos alunos com NEE.

Quadro 201 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



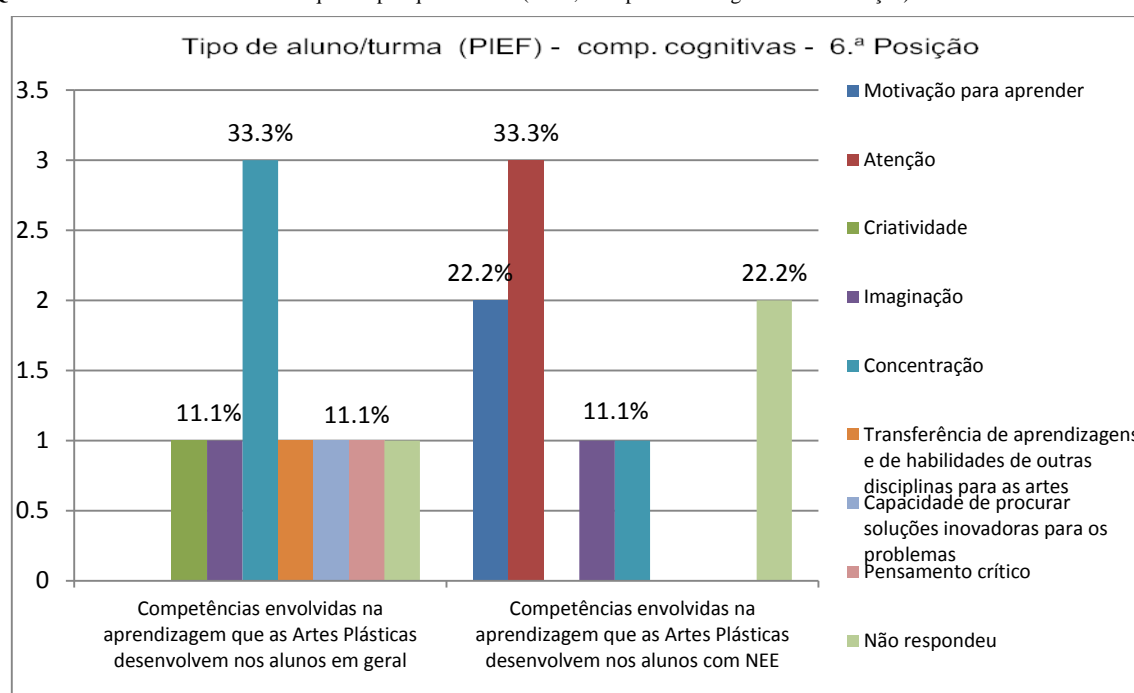
Na 4.^a Posição, os docentes das turmas PIEF assinalaram a “Motivação para aprender” (22.2%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (11.1%) e o “Pensamento crítico” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (22.2%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Criatividade” (11.1%), a “Imaginação” (11.1%), a “Concentração” (11.1%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (11.1%) foram posicionados por igual valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e no referente àqueles que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (22.2%) foi a competência posicionada por mais elevada percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (22.2%) foram as competências a que mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no que concerne aos alunos que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (11.1%) foi igual no referente aos alunos em geral e em relação aos alunos com NEE.

Quadro 202 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



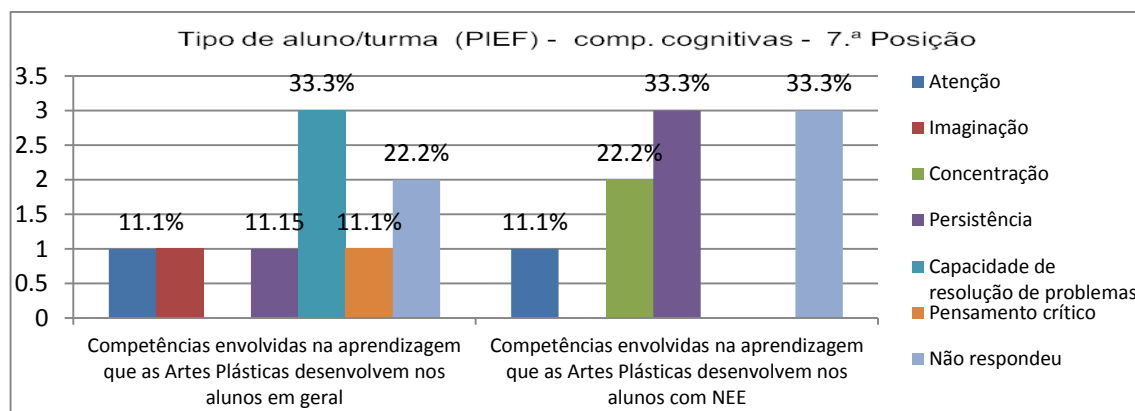
Na 5.^a Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Atenção” (22.2%) e o “Pensamento crítico” (22.2%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” apenas no que se refere aos alunos que têm NEE. A “Criatividade” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (22.2%) que no referente aos alunos com NEE (11.1%). A “Imaginação” e a “Persistência” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral (respetivamente 11.1% e 11.1%) que no que diz respeito aos alunos que têm NEE (respetivamente 22.2% e 22.2%). A “Atenção” (22.2%), a “Criatividade” (22.2%) e o “Pensamento crítico” (22.2%) foram as competências posicionadas pelo valor mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral. A “Imaginação” (22.2%), a “Persistência” (22.2%) e a “Motivação para aprender” (22.2%) foram as competências a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que concerne aos alunos que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam relativamente aos alunos em geral (11.1%) foi menor que no referente àqueles que têm NEE (22.2%).

Quadro 203 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



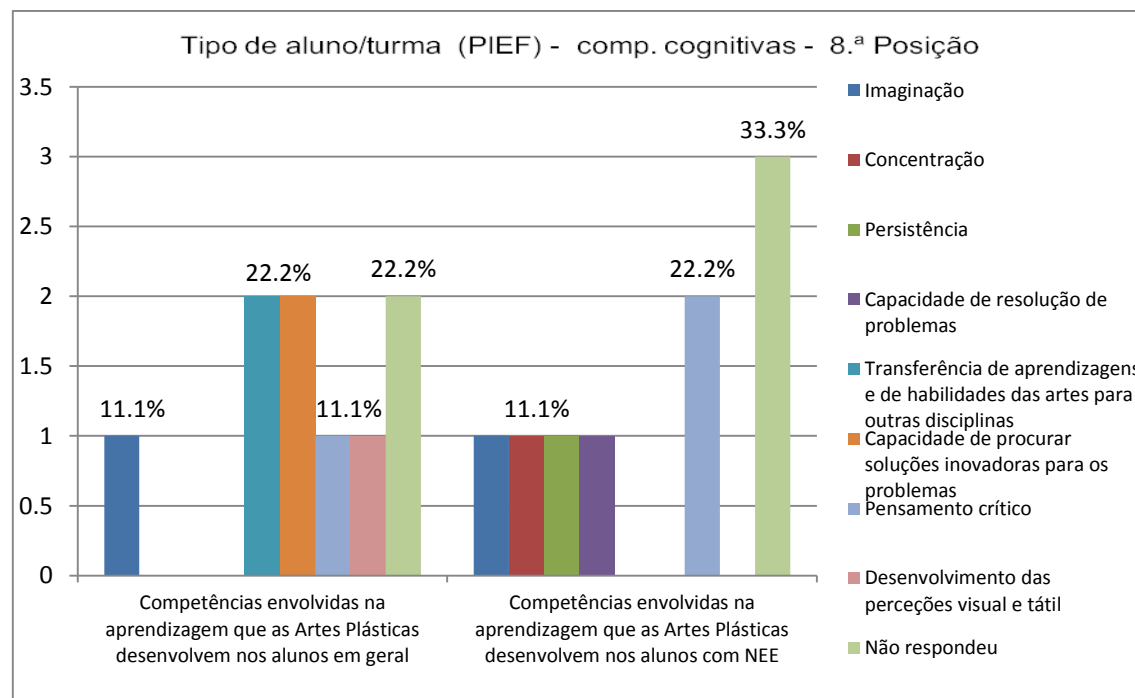
Na 6.^a Posição, os docentes das turmas assinalaram a “Criatividade” (11.1%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (11.1%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (11.1%) e o “Pensamento crítico” (11.1%) apenas em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (22.2%) e a “Atenção” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos que têm NEE. A “Imaginação” (11.1%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no que se refere aos alunos em geral e relativamente àqueles que apresentam NEE. A “Concentração” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (33.3%) que no concernente aos alunos com NEE (11.1%). A “Concentração” (33.3%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos em geral. A “Atenção” (33.3%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes concederam relevância no correspondente aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor relativamente aos alunos em geral (11.1%) que no respeitante aos alunos que têm NEE (22.2%).

Quadro 204 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 7.^a Posição)



Na 7.ª Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%), a “Imaginação” (11.1%) e o “Pensamento crítico” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (22.2%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Atenção” (11.1%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral e no que diz respeito aos que apresentam NEE. A “Persistência” foi assinalada por menor percentagem de professores no que se refere aos alunos em geral (11.1%) que no correspondente aos alunos com NEE (33.3%). A “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral, e a “Persistência” (33.3%) foi a competência posicionada por mais elevada percentagem de inquiridos no que concerne aos alunos com NEE. A percentagem de professores que não responderam foi menor no referente aos alunos em geral (22.2%) que no que diz respeito àqueles que têm NEE (33.3%).

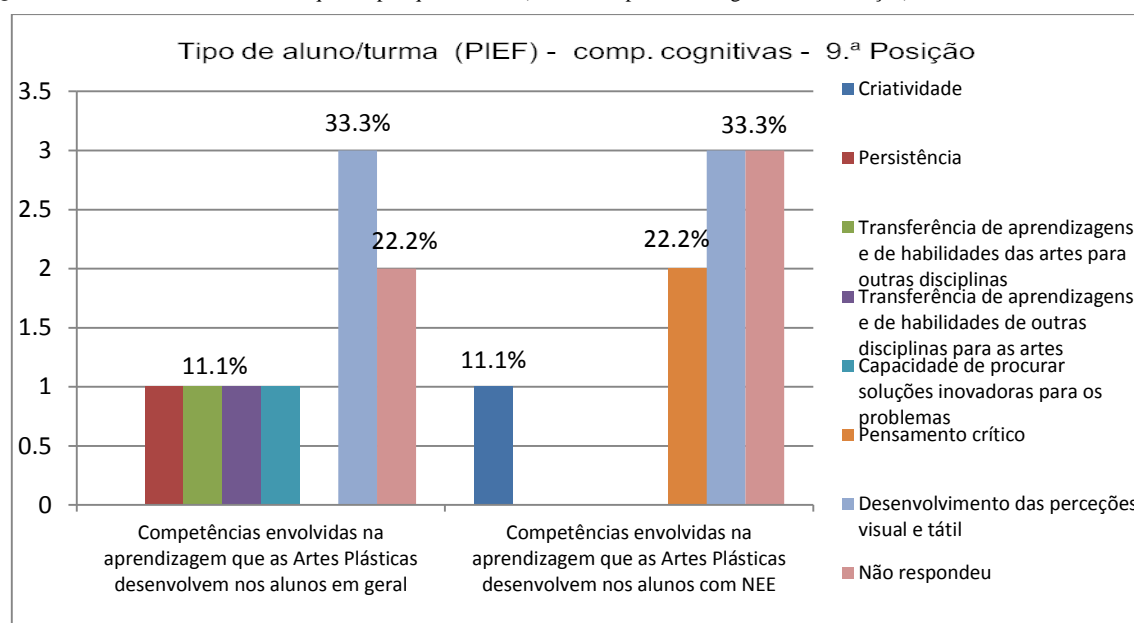
Quadro 205 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



Na 8.ª Posição, os docentes das turmas PIEF posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (22.2%) e o

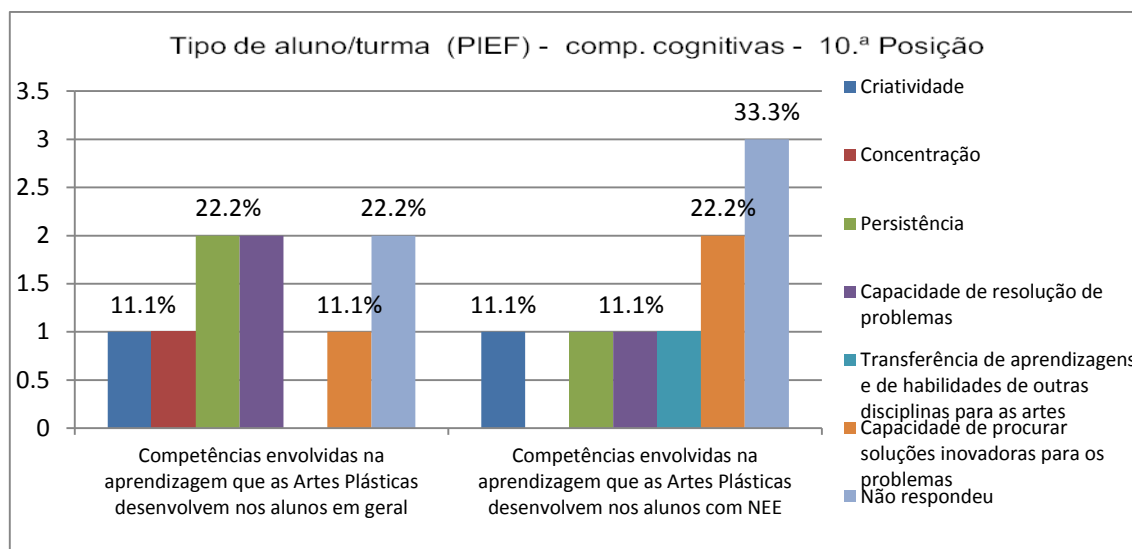
“Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (11.1%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (11.1%), a “Persistência” (11.1%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (11.1%) unicamente no referente aos alunos que têm NEE. A “Imaginação” (11.1%) foi assinalada por igual valor percentual de inquiridos no que se refere aos alunos em geral e no correspondente àqueles que apresentam NEE. O “Pensamento crítico” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral (11.1%) que em relação aos alunos com NEE (22.2%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (22.2%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (22.2%) foi a competência assinalada pela percentagem mais elevada de docentes no que diz respeito aos alunos que têm NEE. A percentagem de professores que não responderam foi menor no referente aos alunos em geral (22.2%) que no que diz respeito àqueles que têm NEE (33.3%).

Quadro 206 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



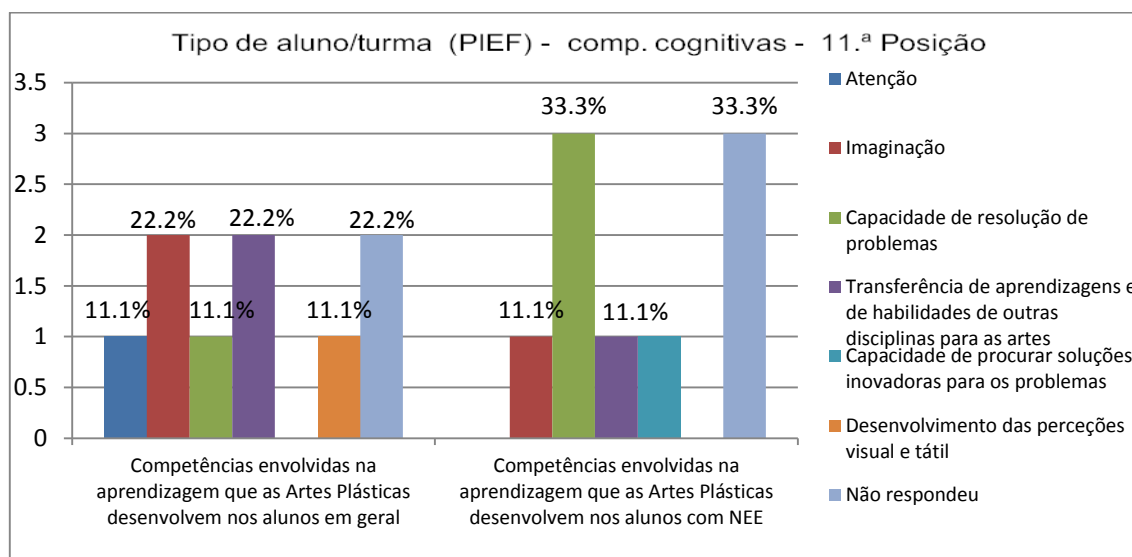
Na 9.ª Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Persistência” (11.1%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (11.1%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (11.1%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (11.1%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (11.1%) e o “Pensamento crítico” (22.2%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos no que corresponde aos alunos em geral e em relação aos alunos que têm NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos em relação aos alunos em geral, e também no concernente aos alunos que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam em relação aos alunos em geral (22.2%) foi menor que no referente aos alunos com NEE (33.3%).

Quadro 207 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



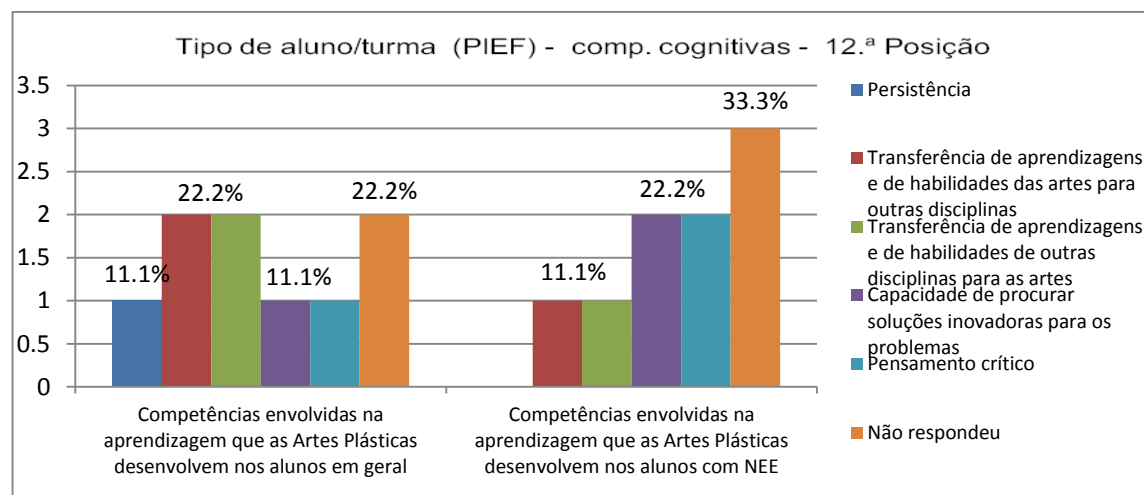
Na 10.^a Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Concentração” (11.1%) unicamente em relação aos alunos, em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (11.1%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Criatividade” (11.1%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e em relação aos alunos com NEE. A “Persistência” e a “Capacidade de resolução de problemas” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 22.2% e 22.2%) que no concernente aos alunos que têm NEE (respetivamente 11.1% e 11.1%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (11.1%) foi posicionada por menor valor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (11.1%) que relativamente aos alunos que apresentam NEE (22.2%). A “Persistência” (22.2%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (22.2%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (22.2%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no concernente aos alunos que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam em relação aos alunos em geral (22.2%) foi menor que no referente aos alunos com NEE (33.3%).

Quadro 208 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



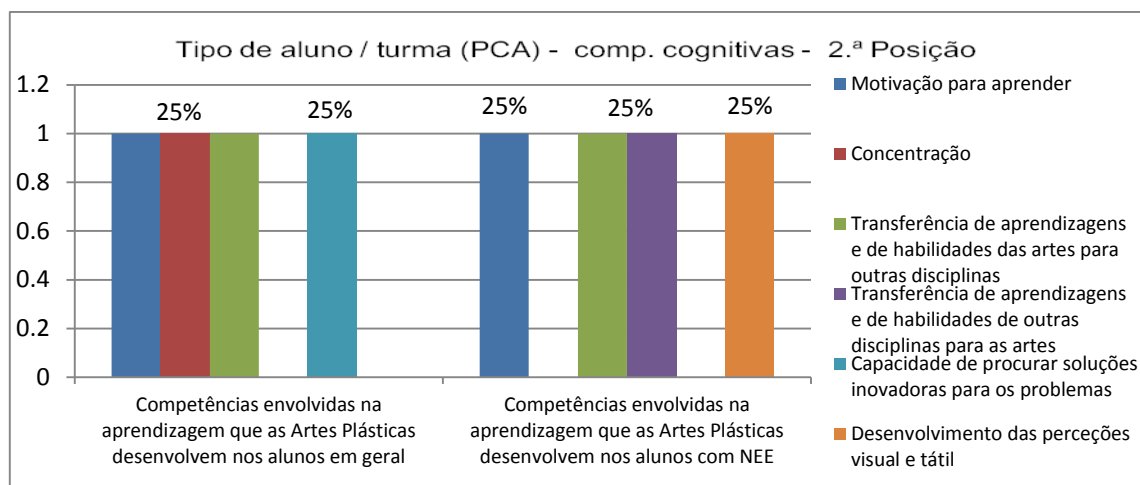
Na 11.^a Posição, os docentes das turmas PIEF posicionaram a “Atenção” (11.1%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (11.1%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (11.1%) unicamente em relação aos alunos que têm NEE. A “Imaginação” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foram posicionadas por maior percentagem de inquiridos no que concerne aos alunos em geral (respetivamente 22.2% e 22.2%) que em relação aos alunos com NEE (respetivamente 11.1% e 11.1%). A “Capacidade de resolução de problemas” foi assinalada por menor valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral (11.1%) que no concernente aos alunos que têm NEE (33.3%). A “Imaginação” (22.2%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (22.2%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de professores no correspondente aos alunos em geral. A “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam em relação aos alunos em geral (22.2%) foi menor que no referente aos alunos com NEE (33.3%).

Quadro 209 - Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



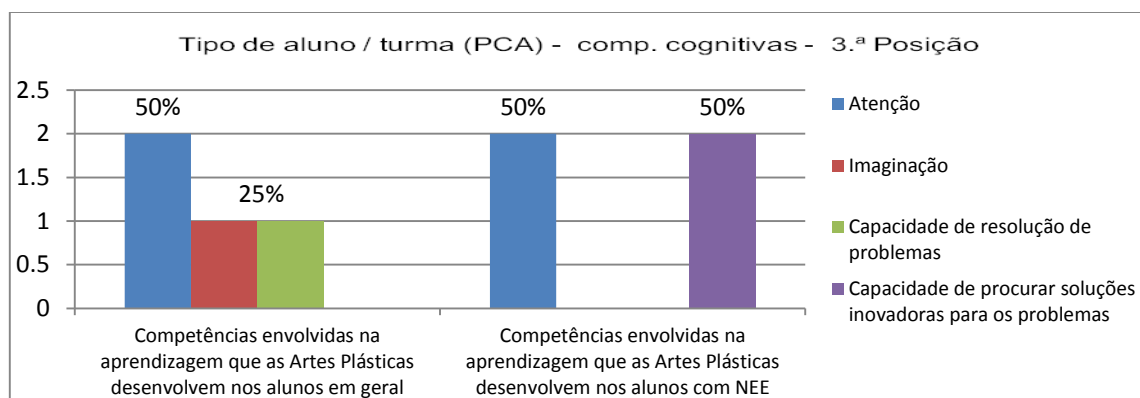
Na 12.^a Posição, os docentes das turmas PIEF assinalaram a “Persistência” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foram posicionadas por maior percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (respetivamente 22.2% e 22.2%) que relativamente àqueles que têm NEE (respetivamente 11.1% e 11.1%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” e o “Pensamento crítico” foram assinalados por menor percentagem de professores no que concerne aos alunos em geral (respetivamente 11.1% e 11.1%) que no que se refere aos alunos com NEE (respetivamente 22.2% e 22.2%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (22.2%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (22.2%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (22.2%) e o “Pensamento crítico” (22.2%) foram as competências assinaladas pelo valor percentual mais elevado de docentes no correspondente aos alunos que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam em relação aos alunos em geral (22.2%) foi menor que no referente aos alunos com NEE (33.3%).

Quadro 211 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



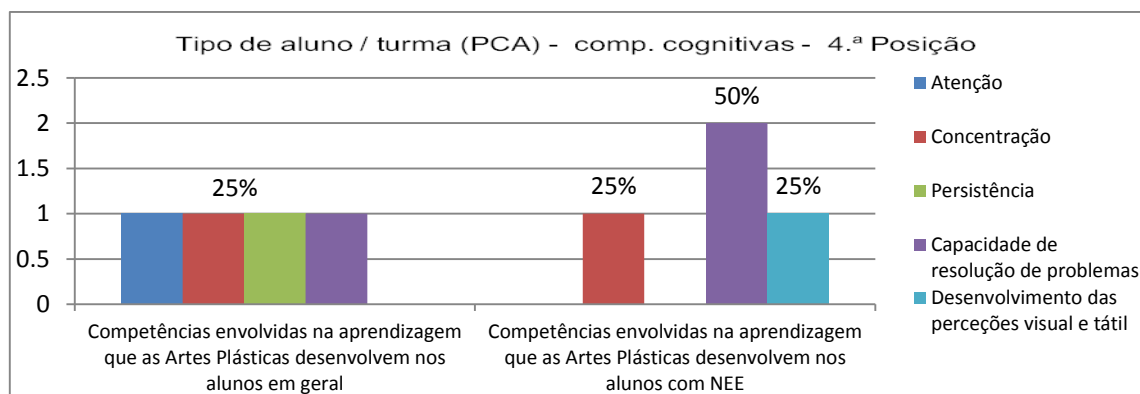
Na 2.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Concentração” (25%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (25%) unicamente no que concerne aos alunos que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Quadro 212 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 3.ª Posição)



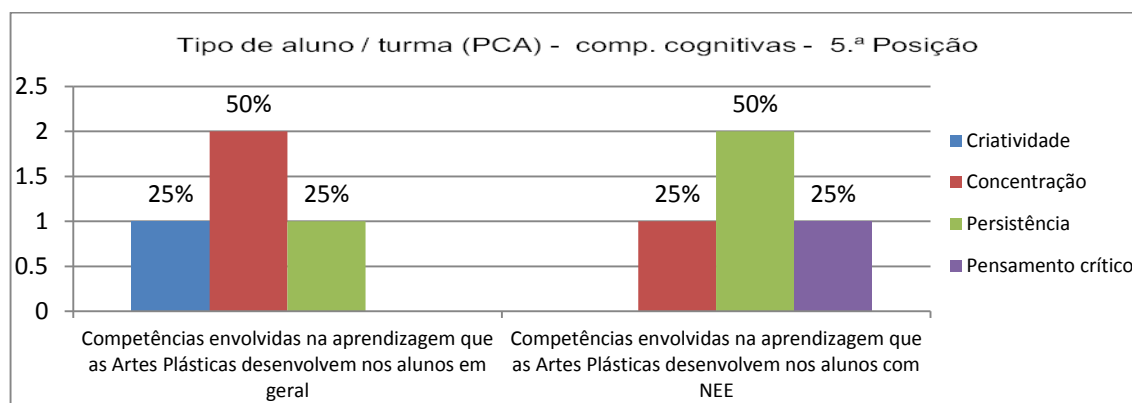
Na 3.ª Posição, os docentes das turmas PCA assinalaram a “Imaginação” (25%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Atenção” (50%) foi posicionada por igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e ainda no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Atenção” (50%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de professores no que concerne aos alunos em geral.

Quadro 213 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



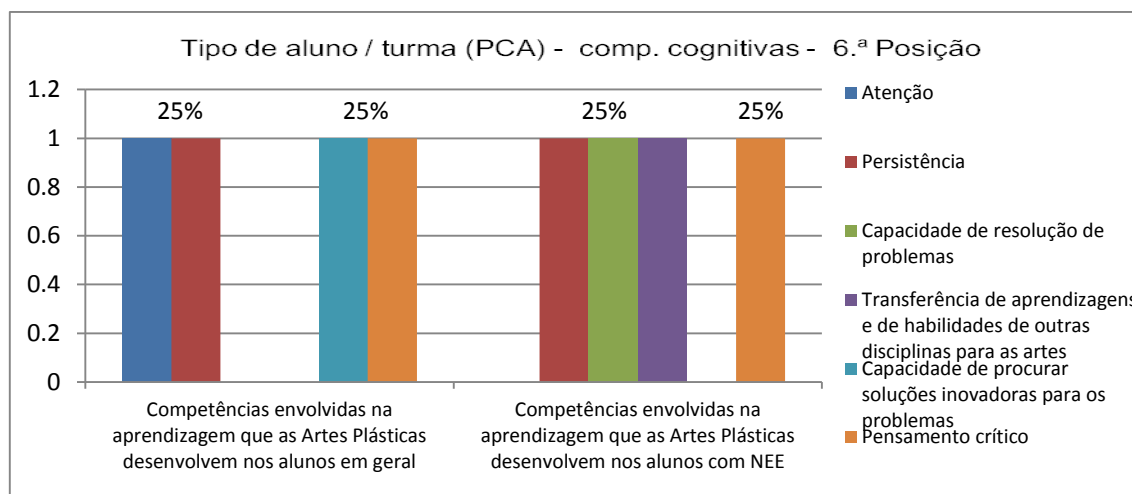
Na 4.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Atenção” (25%) e a “Persistência” (25%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (25%) apenas no referente aos alunos que apresentam NEE. A “Concentração” (25%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi posicionada por menor percentagem de inquiridos no que concerne aos alunos em geral (25%) que relativamente aos alunos que apresentam NEE (50%). A “Capacidade de resolução de problemas” (50%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos que têm NEE.

Quadro 214 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 5.ª Posição)



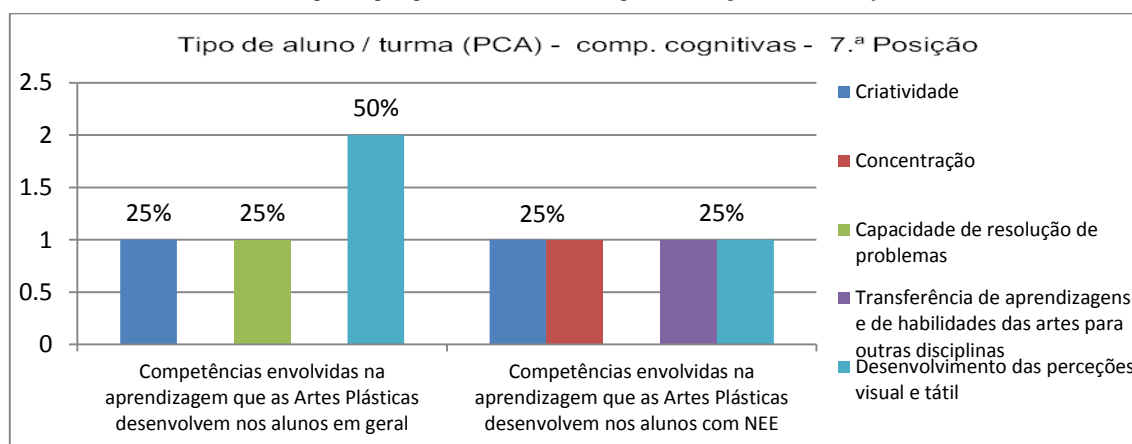
Na 5.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Criatividade” (25%) apenas no referente aos alunos em geral e assinalaram o “Pensamento crítico” (25%) unicamente no que diz respeito aos alunos, em geral. A “Concentração” foi a opção de maior valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral (50%) que em relação àqueles que têm NEE (25%). A “Persistência” foi assinalada por menor percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (25%) que no referente aos que apresentam NEE (50%). A “Concentração” (50%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral. A “Persistência” foi a opção do valor percentual mais elevado de professores relativamente aos alunos com NEE (50%).

Quadro 215 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



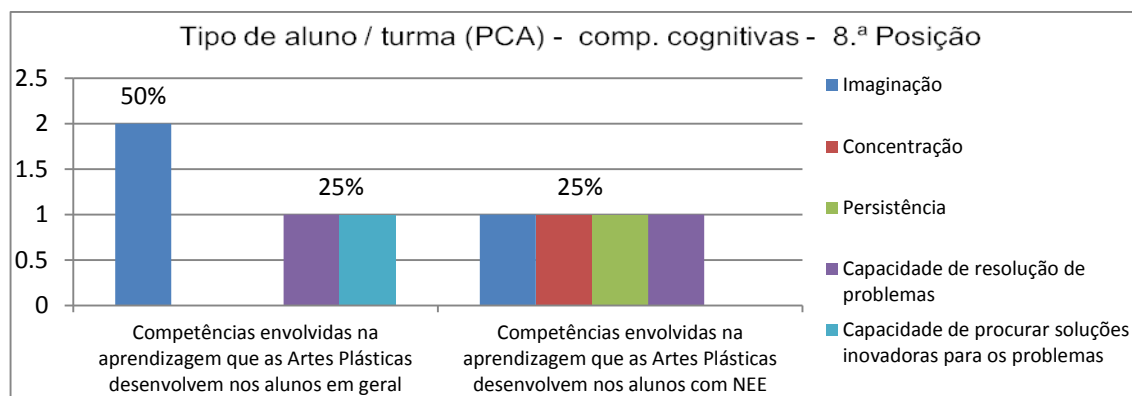
Na 6.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Atenção” (25%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) unicamente no que é concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) apenas no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Persistência” (25%) e o “Pensamento crítico” (25%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 216 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



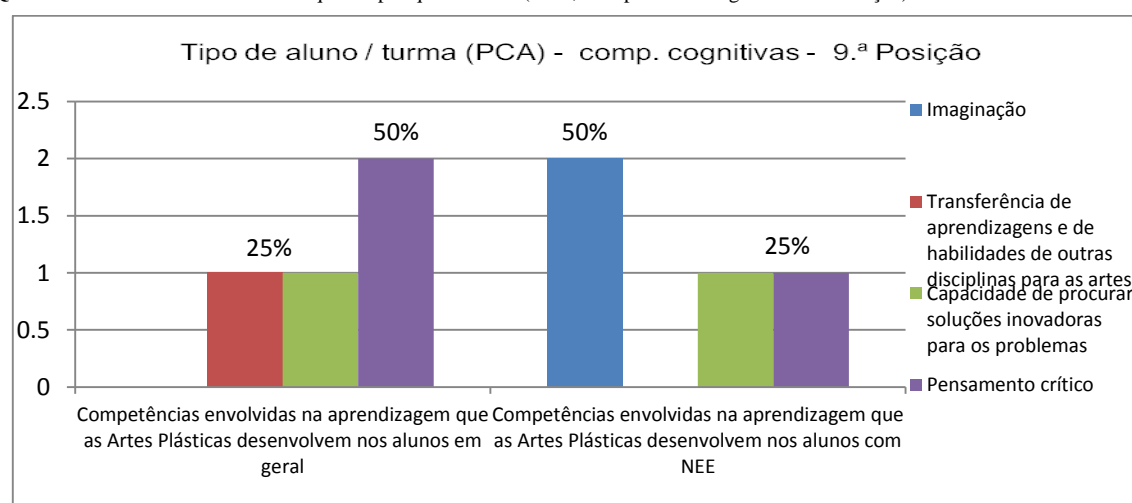
Na 7.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (25%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) apenas no referente aos que apresentam NEE. A “Criatividade” (25%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” foi assinalado por maior percentagem de docentes no que concerne aos alunos em geral (50%) que relativamente aos alunos com NEE (25%). O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (50%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 217 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



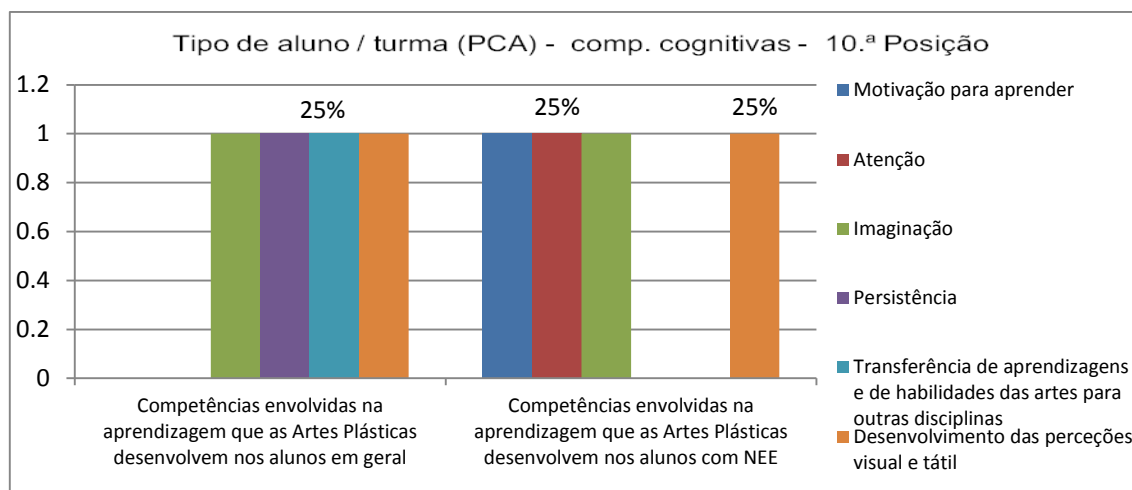
Na 8.ª Posição, os docentes das turmas PCA assinalaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (25%) e a “Persistência” (25%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” (25%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Imaginação” foi a opção de maior percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral (50%) que no que diz respeito aos que têm NEE (25%). A “Imaginação” (50%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que é concernente aos alunos em geral.

Quadro 218 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



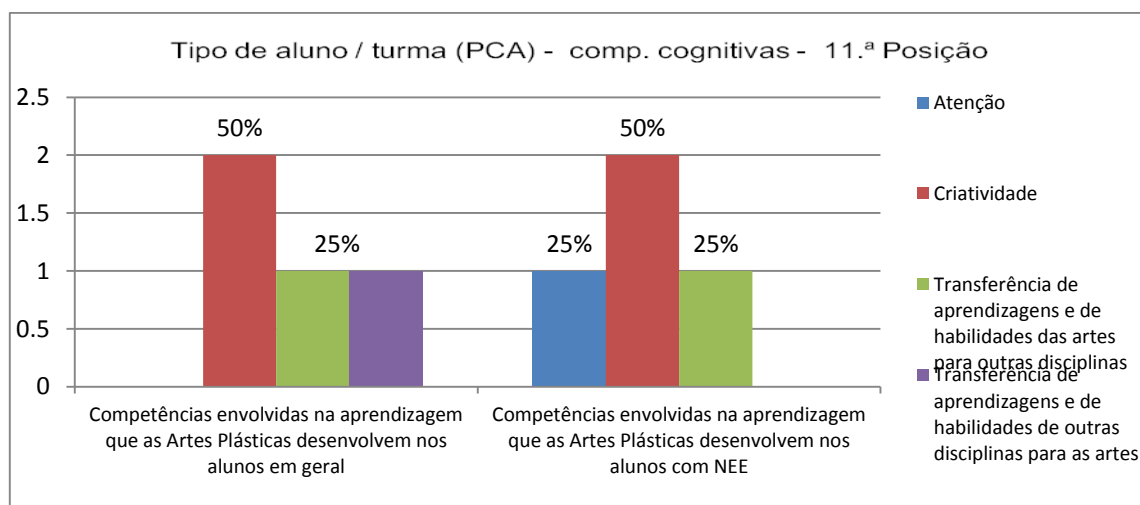
Na 9.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Imaginação” (50%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (25%) foi a opção de igual percentagem de professores no que diz respeito aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. O “Pensamento crítico” foi assinalado por maior percentagem de docentes no que concerne aos alunos em geral (50%) que relativamente aos que apresentam NEE (25%). O “Pensamento crítico” (50%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que é referente aos alunos em geral. A “Imaginação” (50%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que é relativo aos alunos que têm NEE.

Quadro 219 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



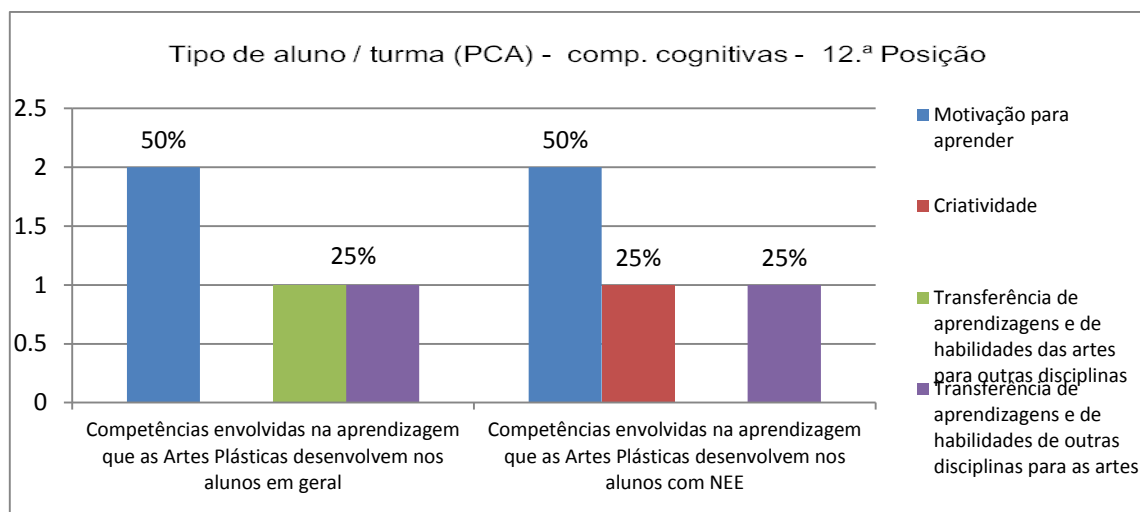
Na 10.^a Posição, os docentes das turmas PCA assinalaram a “Persistência” (25%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (25%) e a “Atenção” (25%) apenas no referente àqueles que têm NEE. A “Imaginação” (25%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (25%) foram a opção de igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e também aos que apresentam NEE.

Quadro 220 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



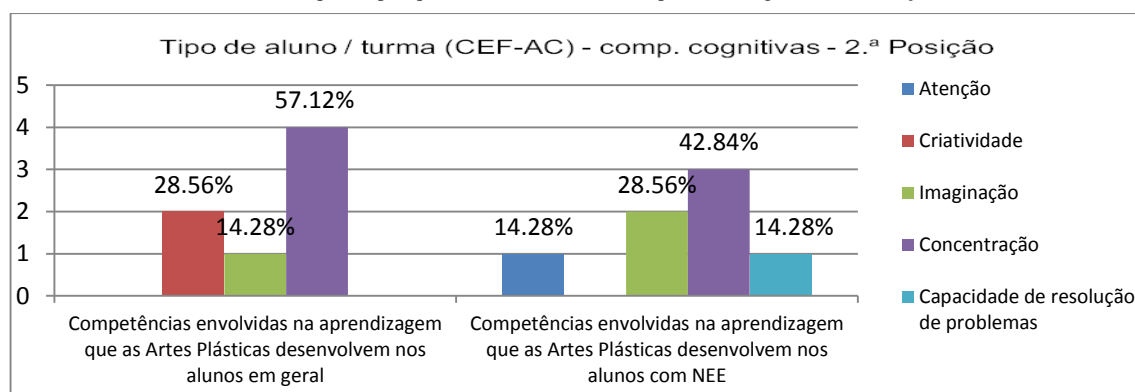
Na 11.^a Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Atenção” (25%) unicamente em relação aos alunos com NEE. A “Criatividade” (50%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) foram assinaladas por igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e ainda no referente aos que apresentam NEE. A “Criatividade” (50%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Quadro 221 - Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



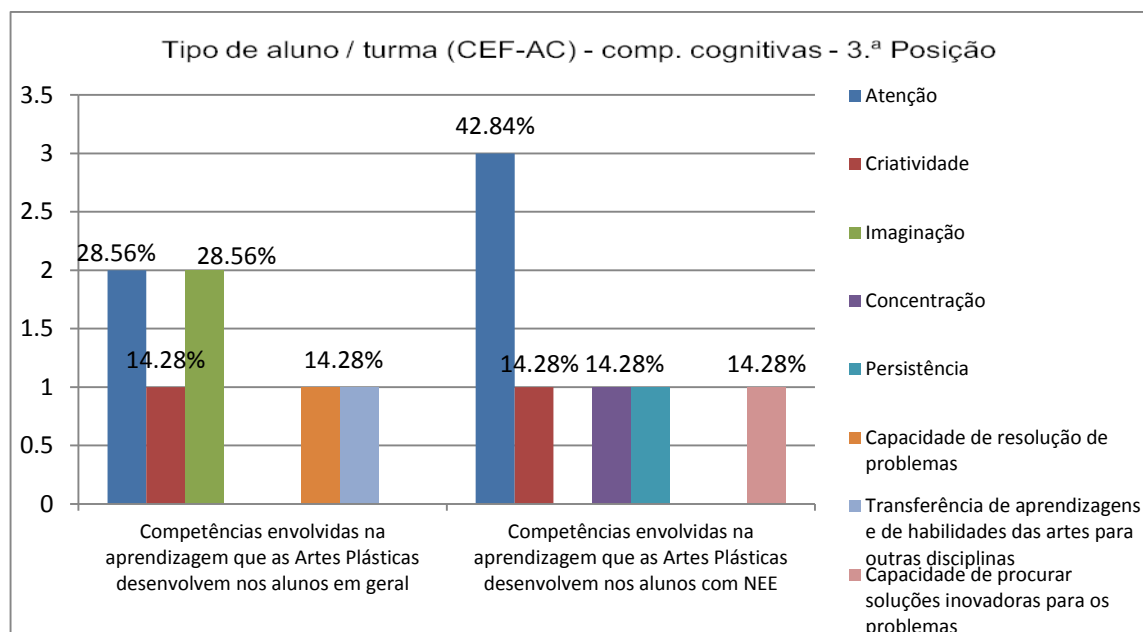
Na 12.^a Posição, os docentes das turmas PCA assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (25%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Criatividade” (25%) apenas em relação aos que apresentam NEE. A “Motivação para aprender” (50%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (25%) foram a opção de igual percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral e ainda aos que têm NEE. A “Motivação para aprender” (50%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Quadro 223 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



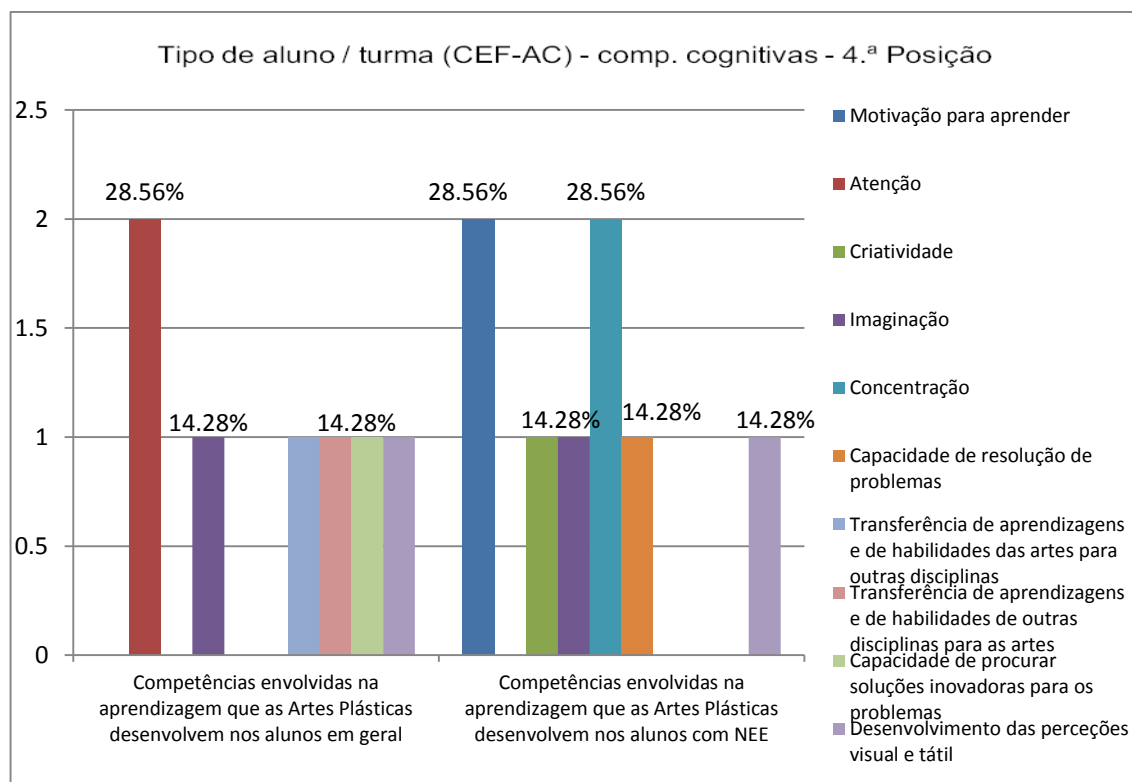
Na 2.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC assinalaram a “Criatividade” (28.56%) apenas no concernente aos alunos, em geral e posicionaram a “Atenção” (14.28%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) unicamente no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Concentração” foi posicionada por maior percentagem de docentes no referente aos alunos em geral (57.12%) que relativamente aos que apresentam NEE (42.84%). A “Imaginação” foi assinalada por menor percentagem de professores no que concerne aos alunos em geral (14.28%) que em relação aos alunos com NEE (28.56%). A “Concentração” foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (57.12%) e também àqueles que têm NEE (42.84%).

Quadro 224 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



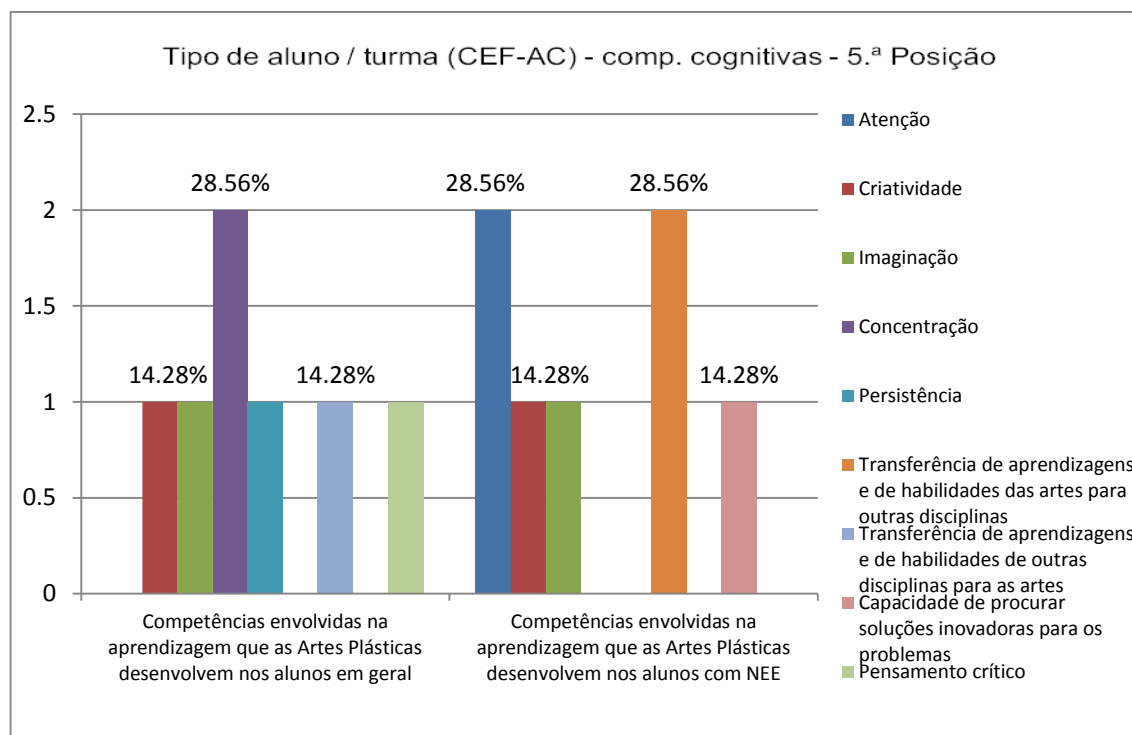
Na 3.ª Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Imaginação” (28.56%), a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (14.28%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Concentração” (14.28%), a “Persistência” (14.28%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) unicamente no que se refere àqueles que têm NEE. A “Criatividade” (14.28%) foi a opção de igual percentagem de professores no que concerne aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Atenção” foi posicionada por menor percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (28.56%) que relativamente aos que têm NEE (42.84%). A “Atenção” (28.56%) e a “Imaginação” (28.56%) foram as competências assinaladas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral. A “Atenção” (42.84%) foi também a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam relevância no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 225 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 4.ª Posição)



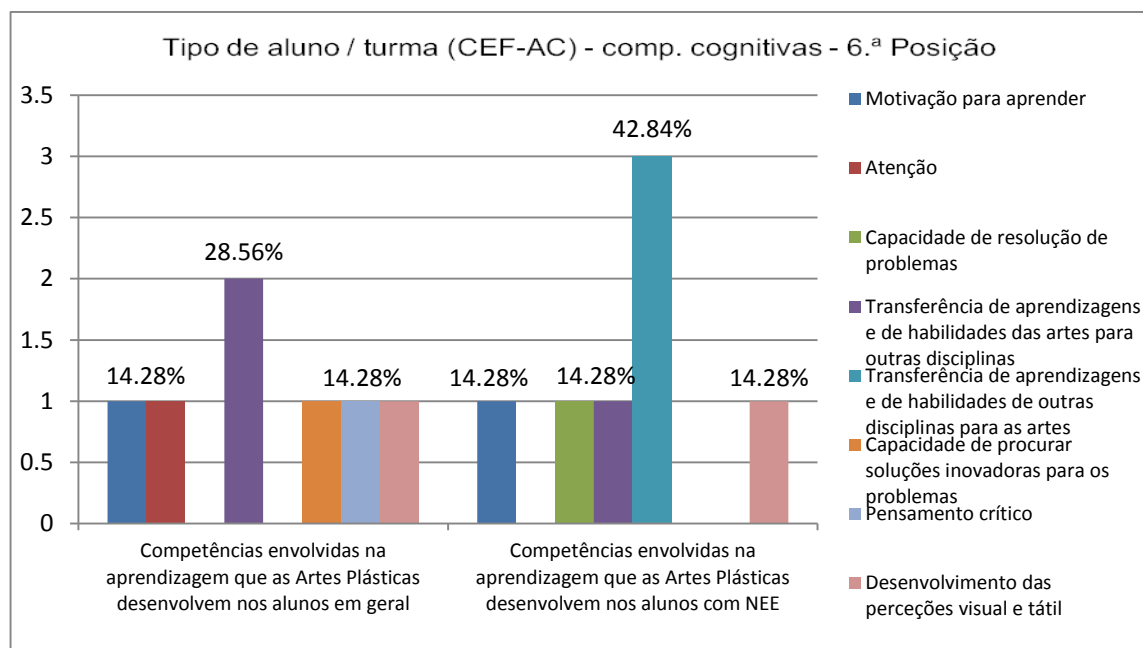
Na 4.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC assinalaram a “Atenção” (28.56%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (14.28%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (14.28%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (28.56%), a “Concentração” (28.56%), a “Criatividade” (14.28%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) unicamente em relação àqueles que têm NEE. A “Imaginação” (14.28%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (14.28%) foram a opção de igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Atenção” (28.56%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A “Motivação para aprender” (28.56%) e a “Concentração” (28.56%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos com NEE. No correspondente aos alunos com NEE, 14.28% dos docentes optaram simultaneamente por duas competências: a “Motivação para aprender” e a “Criatividade”.

Quadro 226 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



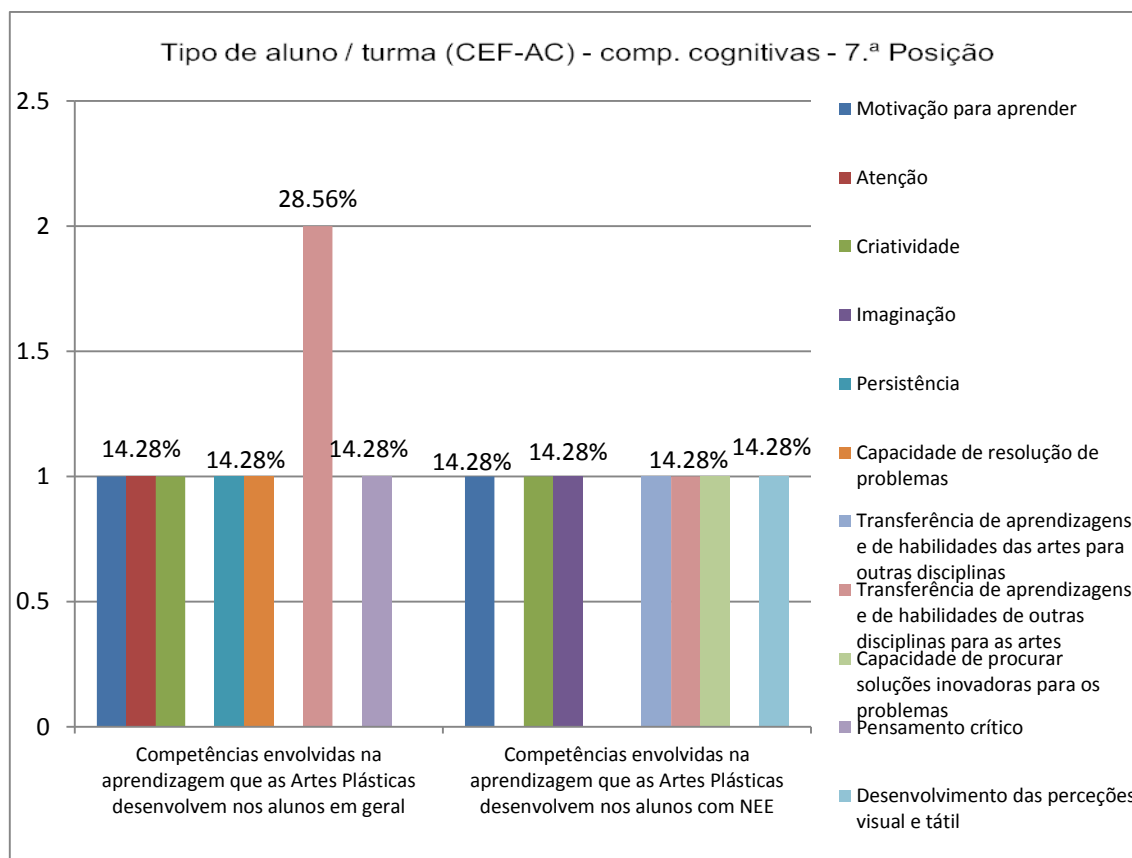
Na 5.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Concentração” (28.56%), a “Persistência” (14.28%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (14.28%) e o “Pensamento crítico” (14.28%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Atenção” (28.56%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (28.56%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. A “Criatividade” (14.28%) e a “Imaginação” (14.28%) foram a opção de igual percentagem de professores no referente aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE. A “Concentração” (28.56%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A “Atenção” (28.56%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (28.56%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 227 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 6.^a Posição)



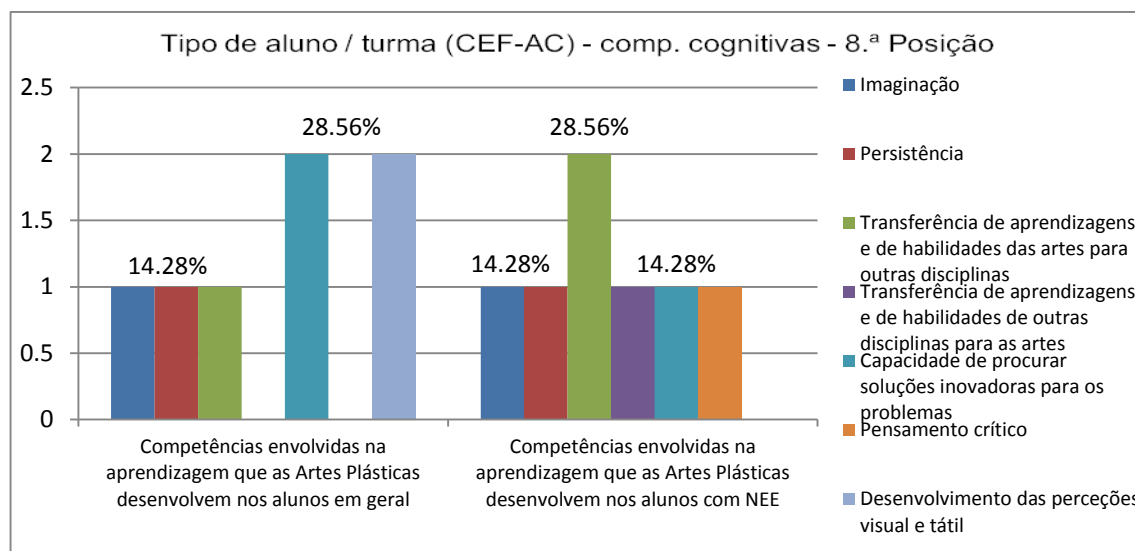
Na 6.ª Posição, os docentes das turmas CEF-AC assinalaram a “Atenção” (14.28%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) e o “Pensamento crítico” (14.28%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (42.84%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Motivação para aprender” (14.28%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (14.28%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e no referente aos que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi assinalada por maior percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (28.56%) que no correspondente aos alunos com NEE (14.28%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (28.56%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (42.84%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 228 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



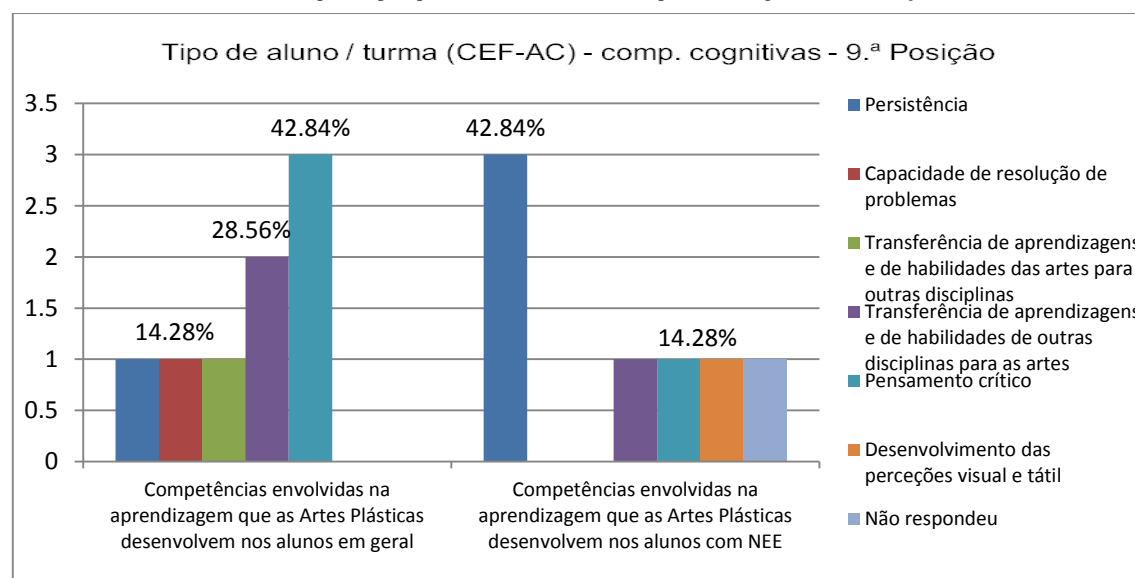
Na 7.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Atenção” (14.28%), a “Persistência” (14.28%), a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) e o “Pensamento crítico” (14.28%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (14.28%), a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (14.28%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (14.28%) unicamente no que concerne aos alunos que têm NEE. A “Motivação para aprender” (14.28%) e a “Criatividade” (14.28%) foram assinaladas por igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi a opção de maior percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral (28.56%) que relativamente aos que têm NEE (14.28%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (28.56%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral. No correspondente aos alunos em geral, 14.28% dos inquiridos optaram simultaneamente por duas competências: a “Atenção” e a “Persistência”.

Quadro 229 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 8.^a Posição)



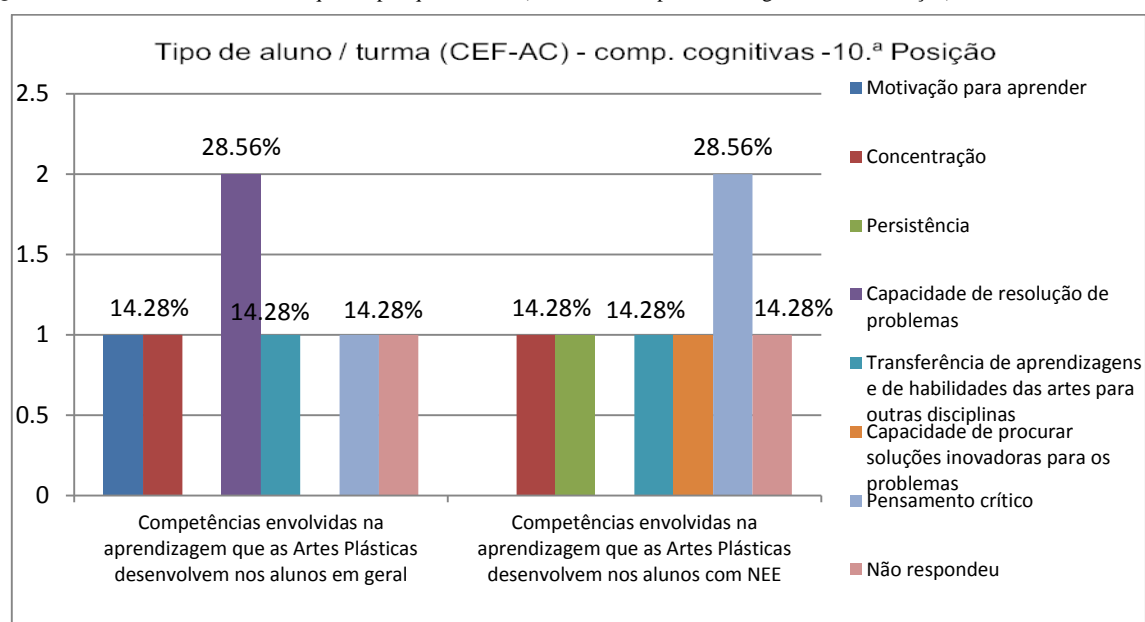
Na 8.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (28.56%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (14.28%) e o “Pensamento crítico” (14.28%) apenas no concernente àqueles que têm NEE. A “Imaginação” (14.28%) e a “Persistência” (14.28%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral (28.56%) que no concernente àqueles que têm NEE (14.28%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi posicionada por menor percentagem de docentes no que é relativo aos alunos em geral (14.28%) que no correspondente aos que apresentam NEE (28.56%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (28.56%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (28.56%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (28.56%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de docentes relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 230 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 9.^a Posição)



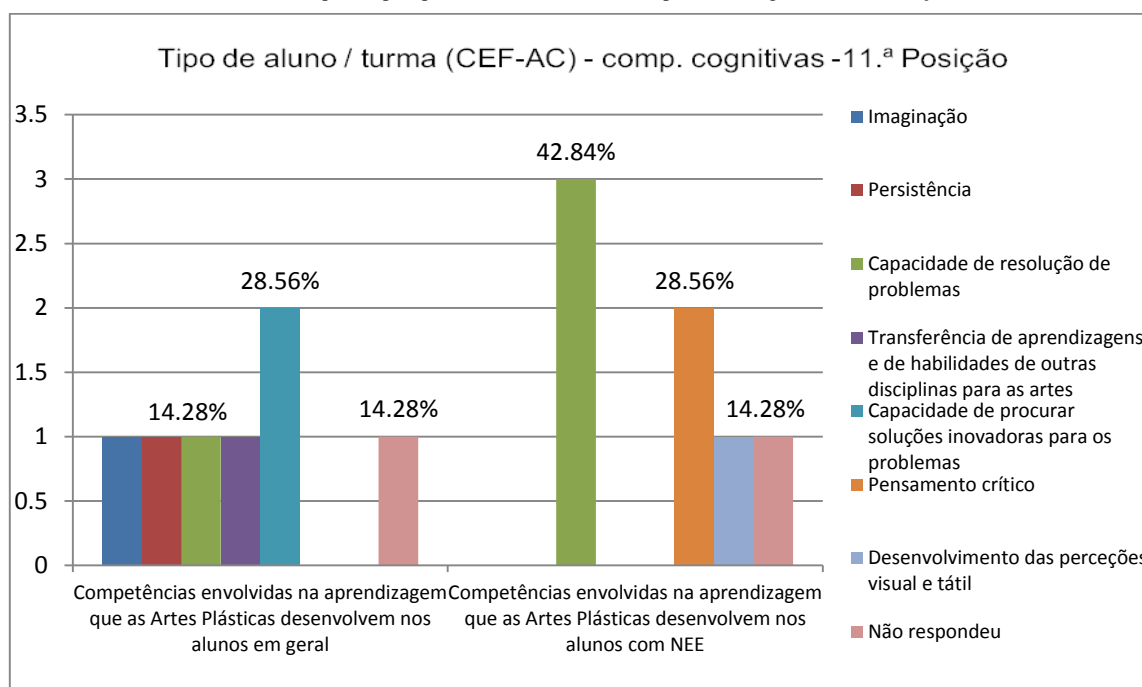
Na 9.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (14.28%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (14.28%) unicamente em relação aos alunos com NEE. O “Pensamento crítico” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foram a opção de maior valor percentual de professores no que concerne aos alunos em geral (respetivamente 42.84% e 28.56%) que relativamente àqueles que têm NEE (respetivamente 14.28% e 14.28%). A “Persistência” foi assinalada por menor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (14.28%) que no concernente aos alunos com NEE (42.84%). O “Pensamento crítico” (42.84%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A “Persistência” (42.84%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos que têm NEE. No correspondente aos alunos em geral, 14.28% dos inquiridos assinalaram simultaneamente duas competências: a “Persistência” e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes”. 14.28% dos professores não responderam no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 231 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 10.^a Posição)



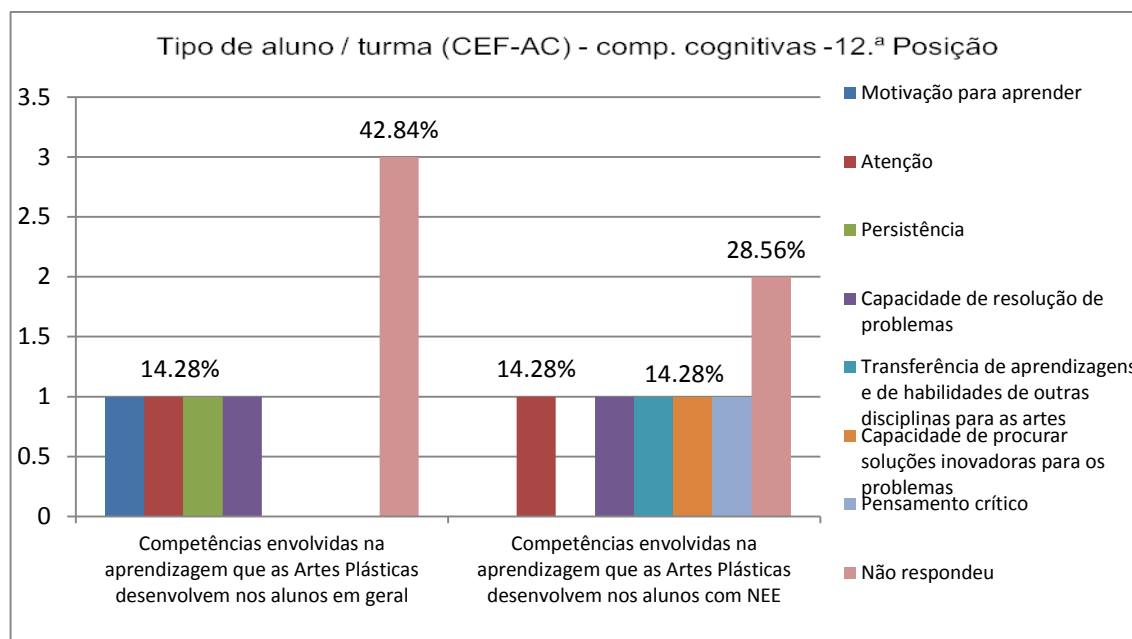
Na 10.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (28.56%) e a “Motivação para aprender” (14.28%) unicamente em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (14.28%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) apenas no concernente aos alunos com NEE. A “Concentração” (14.28%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (14.28%) foram a opção de igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. O “Pensamento crítico” foi assinalado por menor percentagem de professores no respeitante aos alunos em geral (14.28%) que no correspondente aos que têm NEE (28.56%). A “Capacidade de resolução de problemas” (28.56%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” (28.56%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de docentes relativamente aos alunos que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (14.28%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 232 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



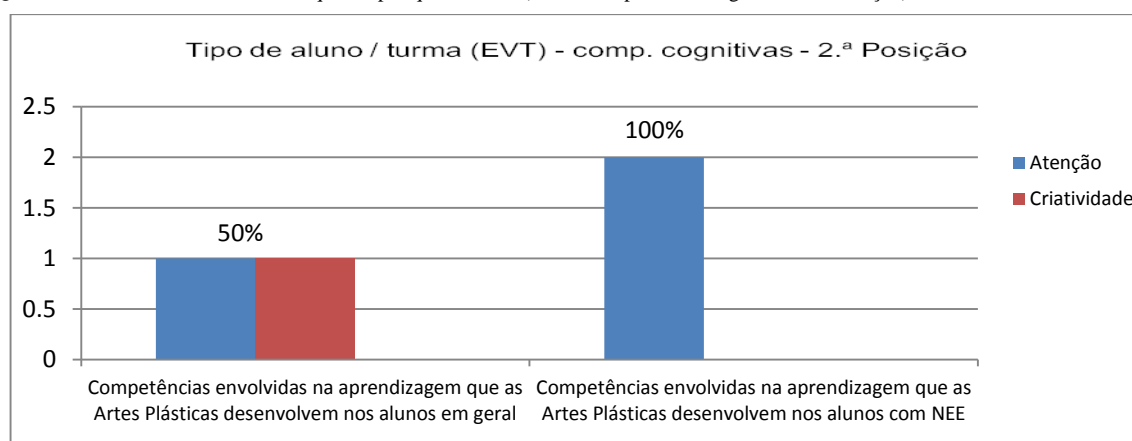
Na 11.ª Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (28.56%), a “Imaginação” (14.28%), a “Persistência” (14.28%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (14.28%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (28.56%) e o “Desenvolvimento das perceções visual e tátil” (14.28%) unicamente em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” foi posicionada por menor percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (14.28%) que relativamente àqueles que têm NEE (42.84%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (28.56%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos em geral. A “Capacidade de resolução de problemas” (42.84%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no que diz respeito aos alunos que têm NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (14.28%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 233 - Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências cognitivas: 12.ª Posição)



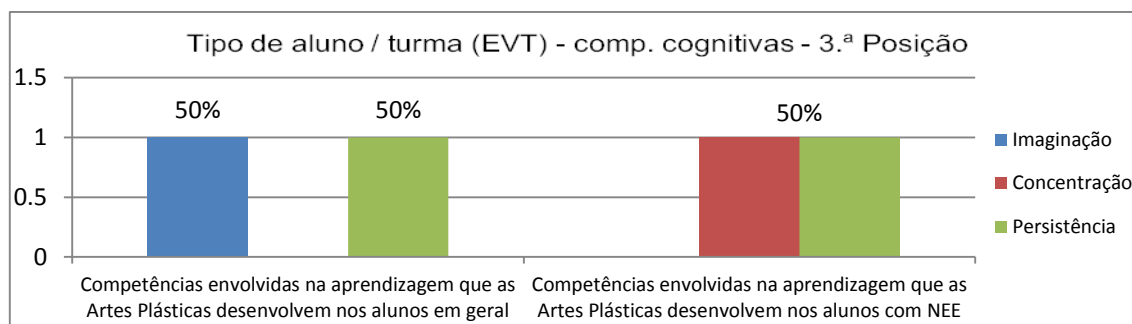
Na 12.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC assinalaram a “Motivação para aprender” (14.28%) e a “Persistência” (14.28%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (14.28%), a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (14.28%) e o “Pensamento crítico” (14.28%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Atenção” (14.28%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (14.28%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral e no concernente aos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam em relação aos alunos em geral (42.84%) foi maior que no concernente àqueles que apresentam NEE (28.56%).

Quadro 235 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



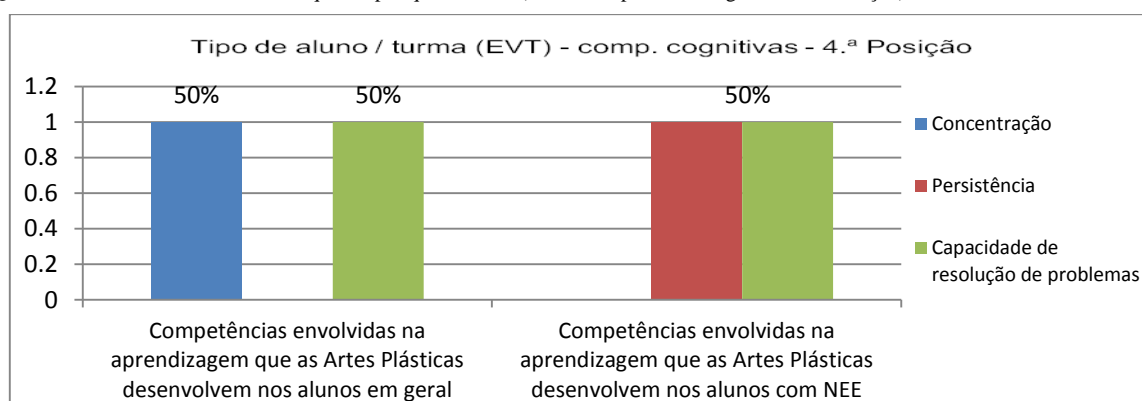
Na 2.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT assinalaram a “Criatividade” (50%) unicamente em relação aos alunos em geral. A “Atenção” foi posicionada por menor percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (50%) que no respeitante aos alunos com NEE (100%).

Quadro 236 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



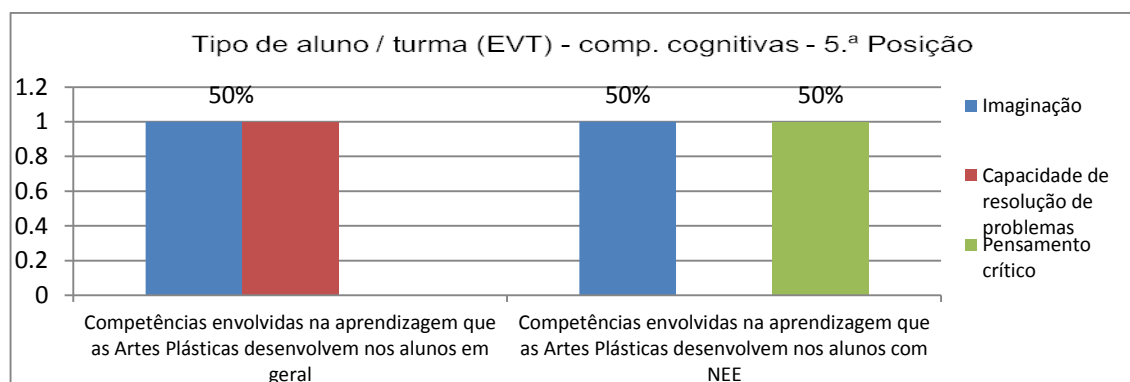
Na 3.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT assinalaram a “Imaginação” (50%) apenas no referente aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Persistência” (50%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral e no concernente àqueles que têm NEE.

Quadro 237 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 4.^a Posição)



Na 4.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Concentração” (50%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Persistência” (50%) unicamente no respeitante aos alunos que apresentam NEE. A “Capacidade de resolução de problemas” (50%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral e no correspondente àqueles que têm NEE.

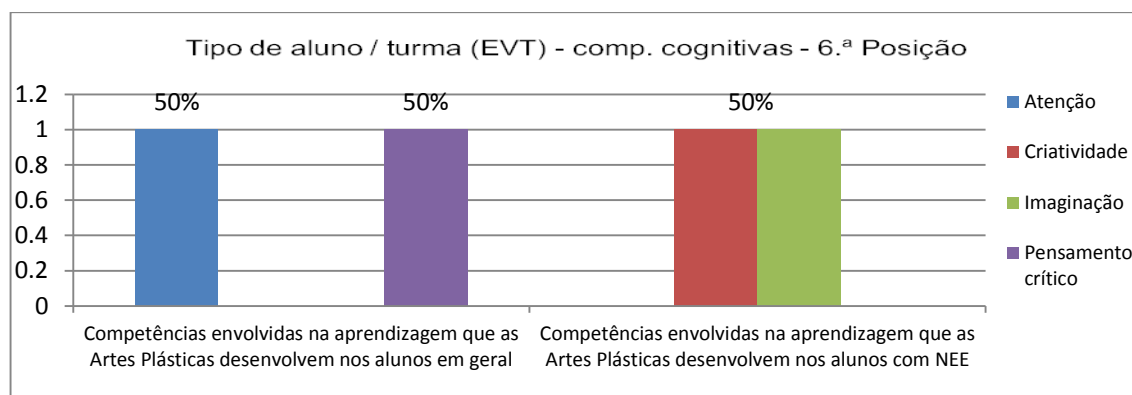
Quadro 238 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



Na 5.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (50%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (50%) unicamente no que concerne aos

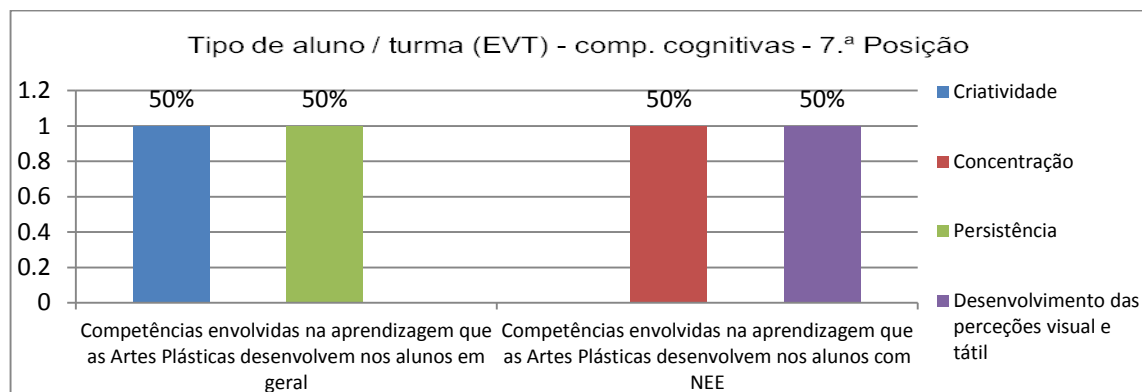
alunos com NEE. A “Imaginação” (50%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no que se refere aos alunos em geral e ainda em relação àqueles que têm NEE.

Quadro 239 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



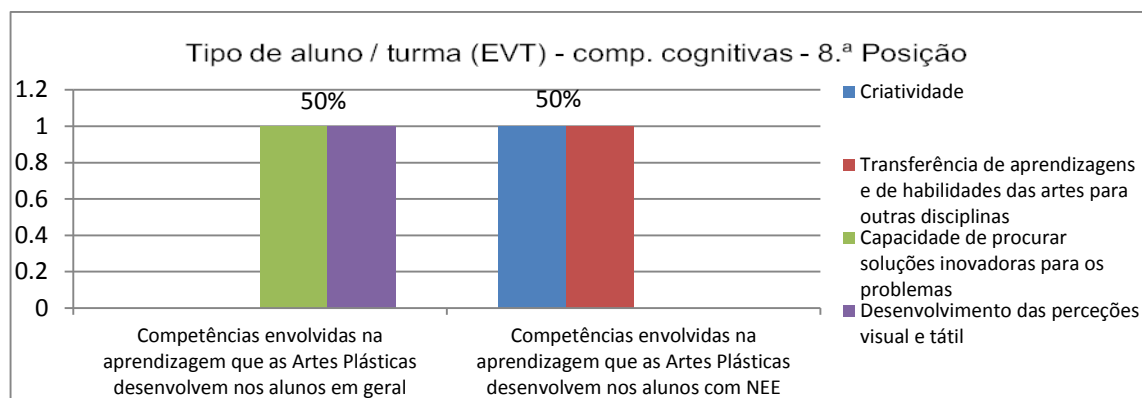
Na 6.ª Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Atenção” (50%) e o “Pensamento crítico” (50%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (50%) e a “Imaginação” (50%) unicamente no que se refere aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 240 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



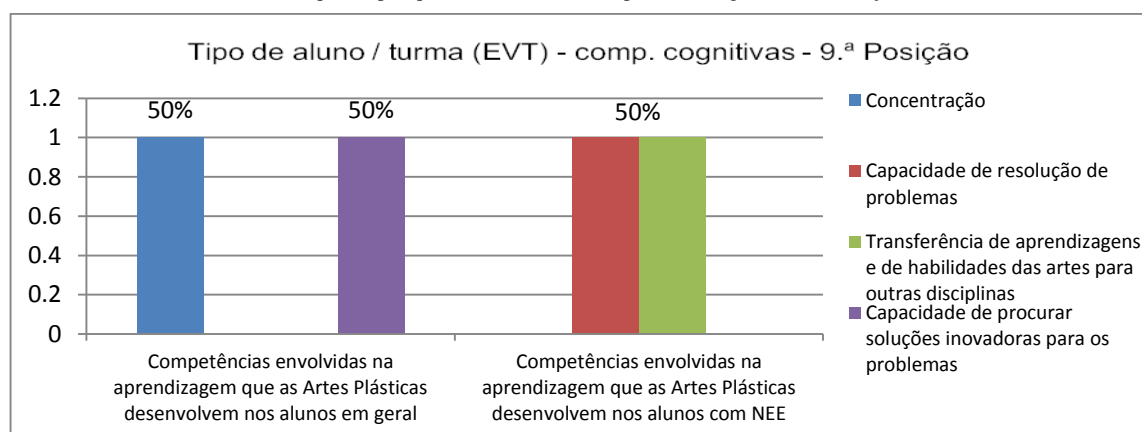
Na 7.ª Posição, os docentes da disciplina de EVT assinalaram a “Criatividade” (50%) e a “Persistência” (50%) unicamente no que é respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Concentração” (50%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (50%) no concernente aos alunos com NEE.

Quadro 241 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



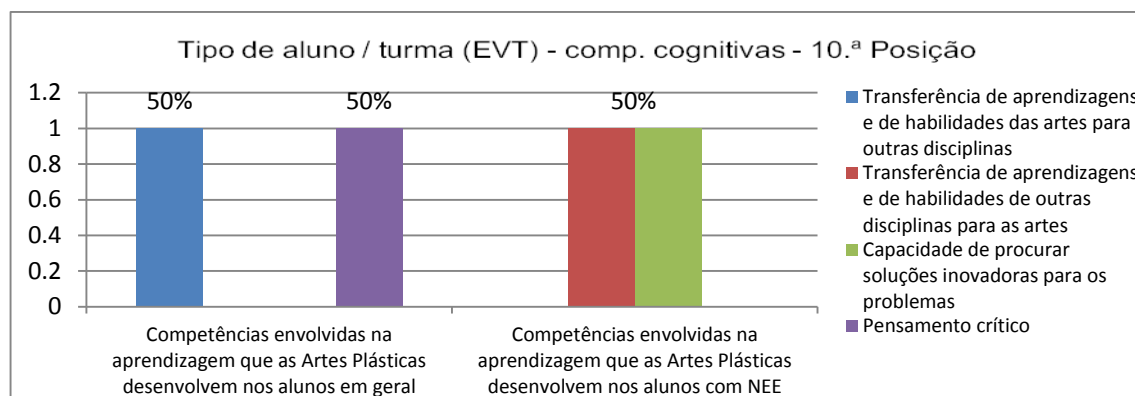
Na 8.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (50%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (50%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) unicamente em relação aos alunos com NEE.

Quadro 242 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 9.^a Posição)



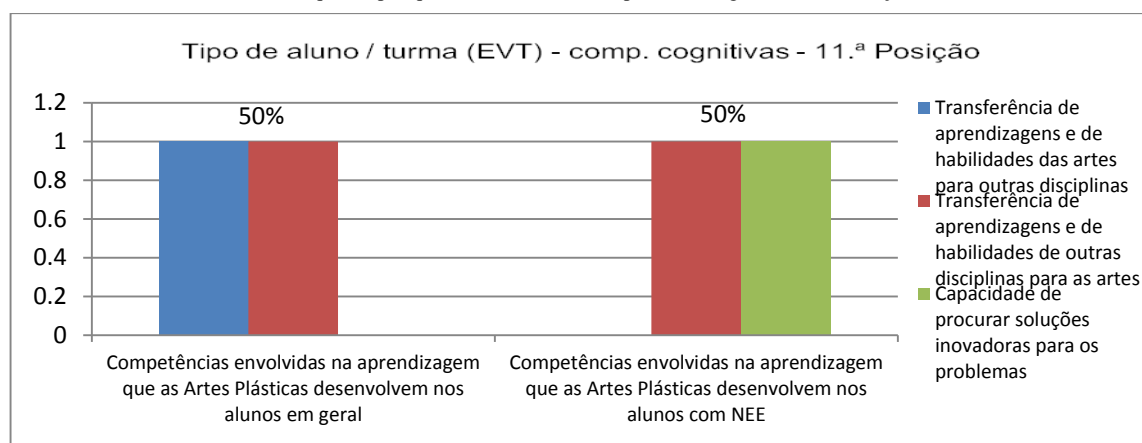
Na 9.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT assinalaram a “Concentração” (50%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (50%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) apenas no concenrente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 243 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 10.^a Posição)



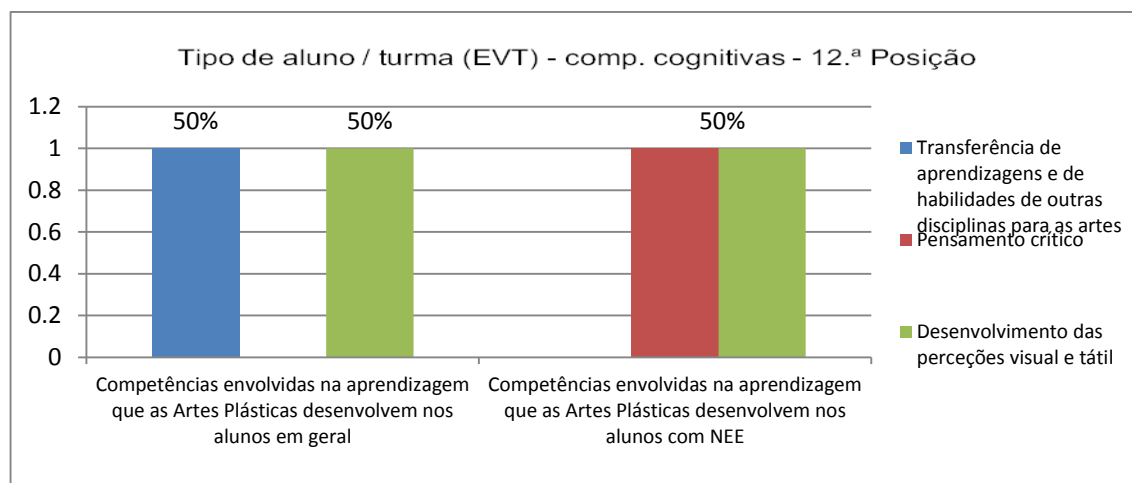
Na 10.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) e o “Pensamento crítico” (50%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) e a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

Quadro 244 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 11.^a Posição)



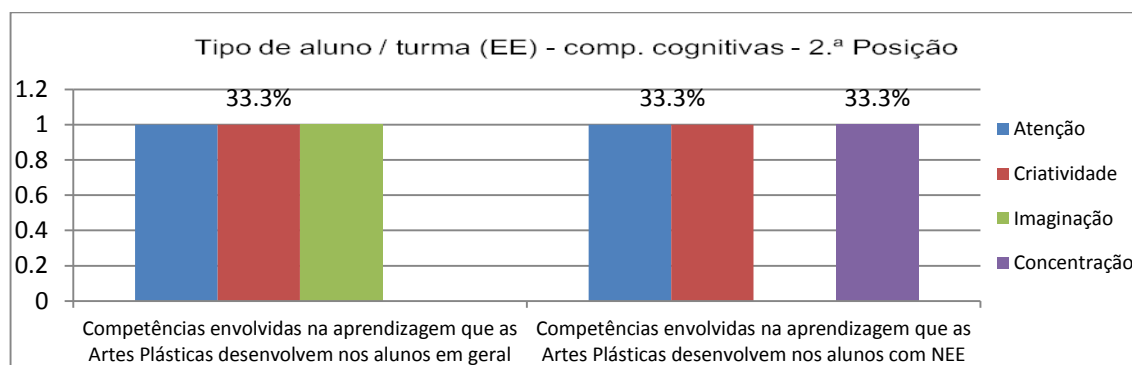
Na 11.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (50%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (50%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e no que concerne àqueles que apresentam NEE.

Quadro 245 - Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências cognitivas: 12.^a Posição)



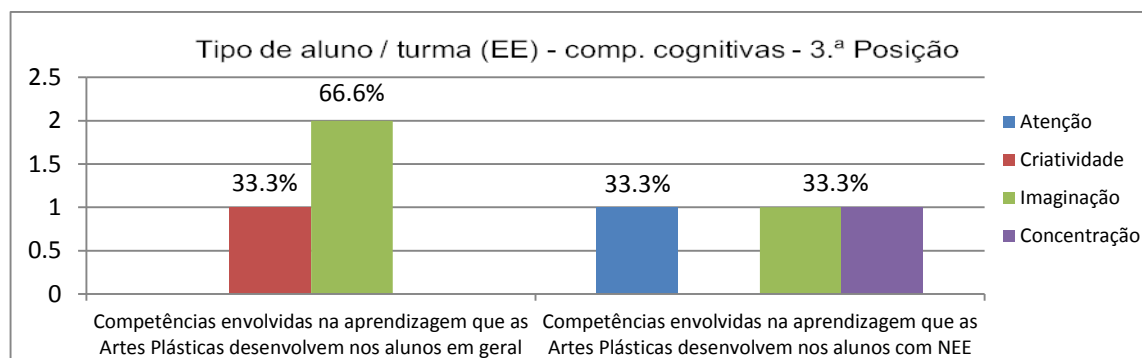
Na 12.^a Posição, os professores da disciplina de EVT posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram o “Pensamento crítico” (50%) apenas no referente aos alunos que têm NEE. O “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (50%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no que concerne aos alunos em geral e relativamente aos que apresentam NEE.

Quadro 247 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 2.^a Posição)



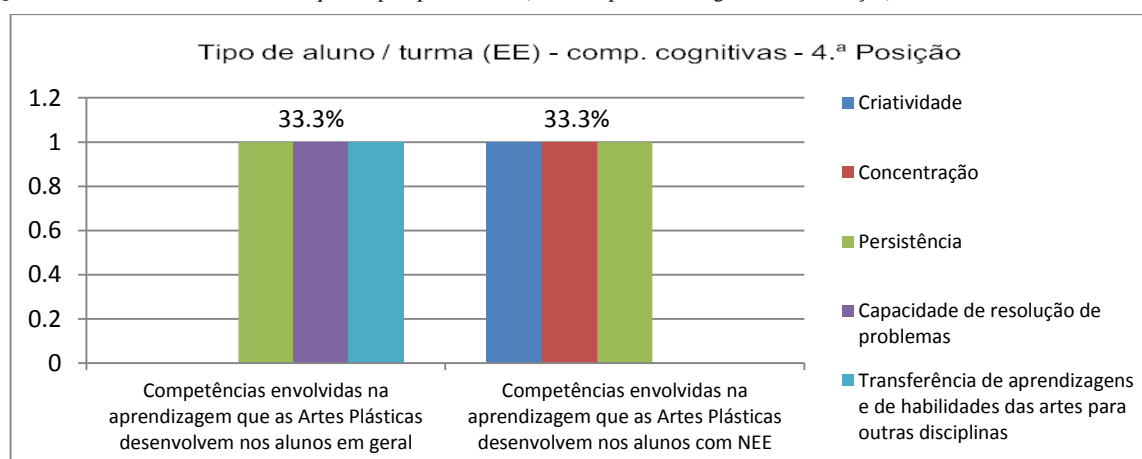
Na 2.^a Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram a “Imaginação” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos, em geral, e assinalaram a “Concentração” (33.3%) apenas relativamente aos alunos com NEE. A “Atenção” (33.3%) e a “Criatividade” (33.3%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e no respeitante aos que têm NEE.

Quadro 248 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 3.^a Posição)



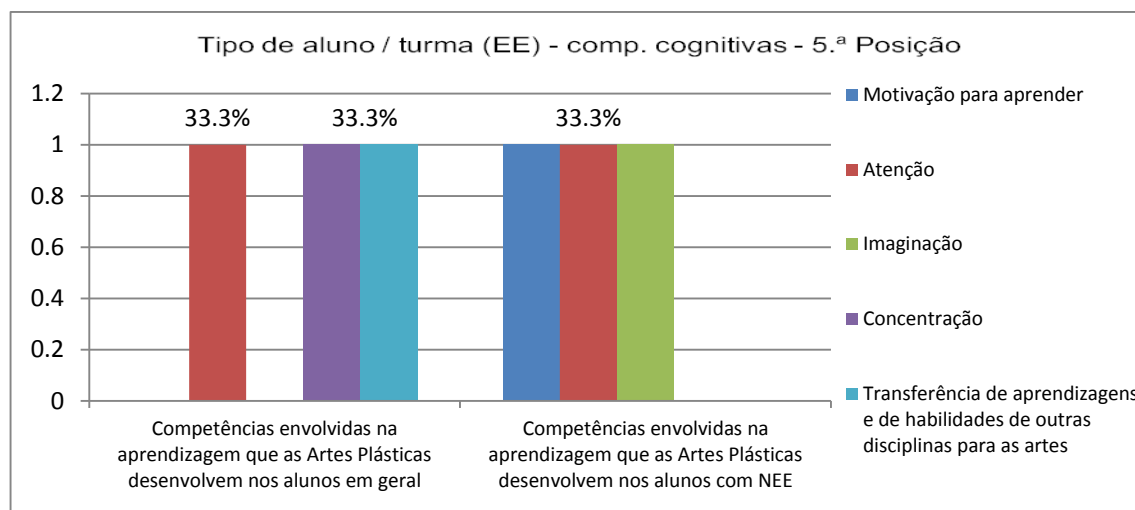
Na 3.^a Posição, os professores que lecionam na EE assinalaram a “Criatividade” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Atenção” (33.3%) e a “Concentração” (33.3%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Imaginação” foi a opção de maior percentagem de docentes no que concerne aos alunos em geral (66.6%) que no respeitante àqueles que têm NEE (33.3%). A “Imaginação” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 249 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 4.^a Posição)



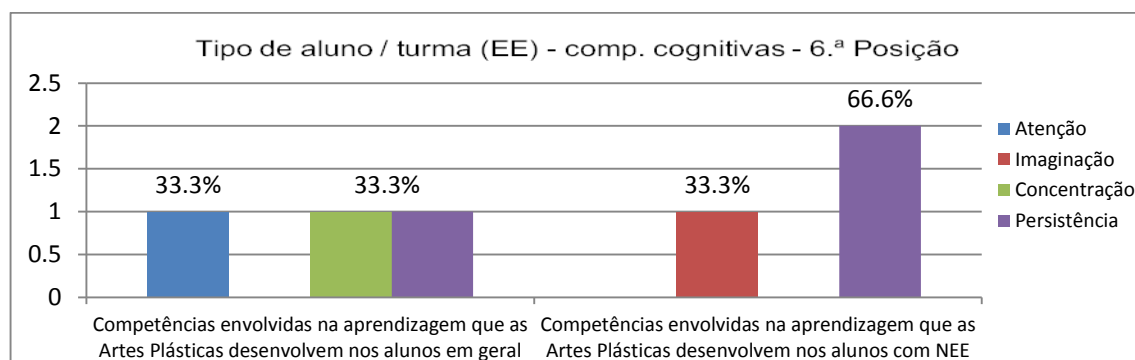
Na 4.^a Posição, os professores que lecionam na EE posicionaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (33.3%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Criatividade” (33.3%) e a “Concentração” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos que têm NEE. A “Persistência” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e também àqueles que apresentam NEE.

Quadro 250 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 5.^a Posição)



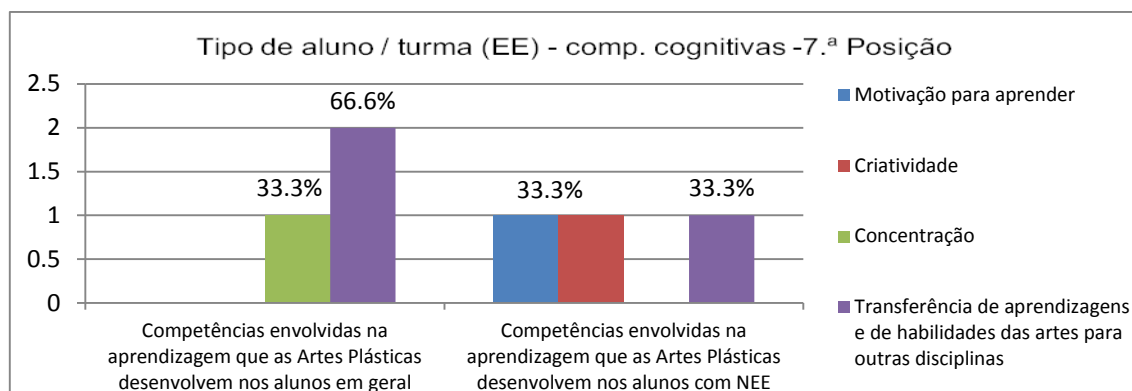
Na 5.ª Posição, os docentes que lecionam na EE assinalaram a “Concentração” (33.3%) e a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (33.3%) e a “Imaginação” (33.3%) apenas no referente aos que têm NEE. A “Atenção” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral e também àqueles que têm NEE.

Quadro 251 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 6.ª Posição)



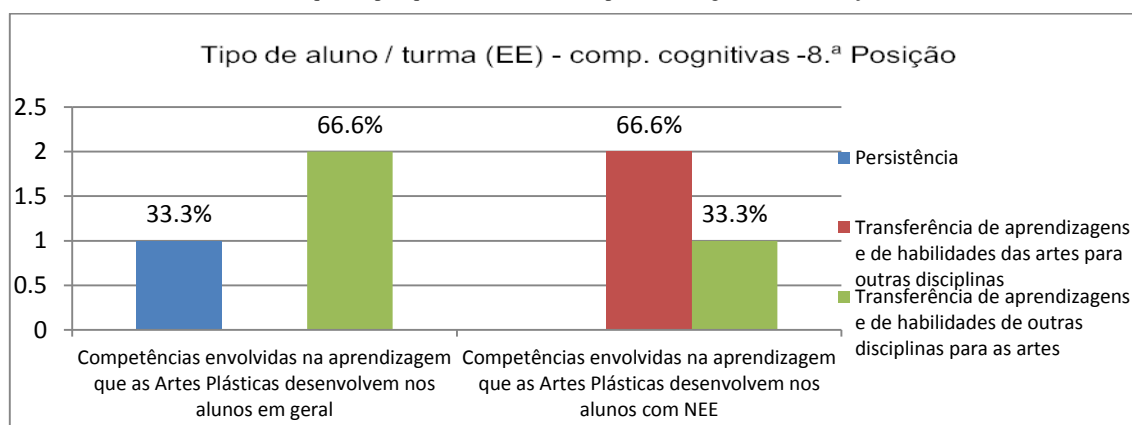
Na 6.ª Posição, os professores que lecionam na EE posicionaram a “Atenção” (33.3%) e a “Concentração” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Imaginação” (33.3%) unicamente no que é relativo aos alunos com NEE. A “Persistência” foi assinalada por menor percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral (33.3%) que no correspondente aos que apresentam NEE (66.6%). A “Persistência” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos com NEE.

Quadro 252 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 7.ª Posição)



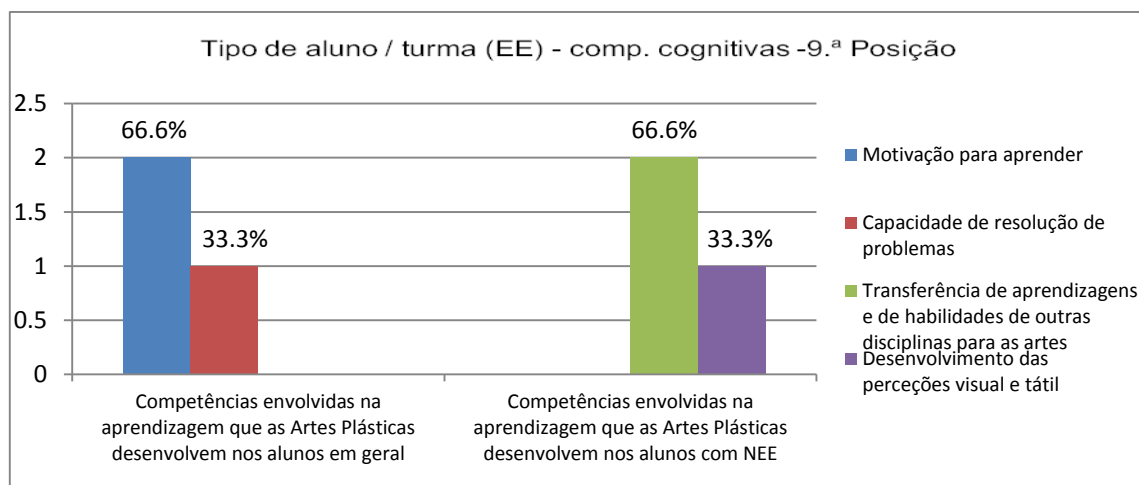
Na 7.ª Posição, os docentes que lecionam na EE assinalaram a “Concentração” (33.3%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram a “Motivação para aprender” (33.3%) e a “Criatividade” (33.3%) apenas no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” foi assinalada por maior percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral (66.6%) que no correspondente aos que apresentam NEE (33.3%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral.

Quadro 253 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 8.ª Posição)



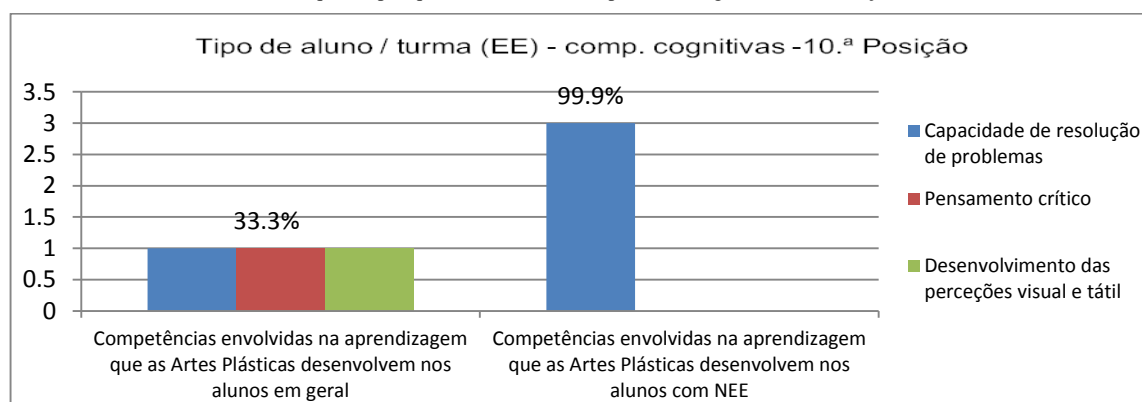
Na 8.ª Posição, os docentes que lecionam na EE assinalaram a “Persistência” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) apenas relativamente aos alunos com NEE. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral (66.6%) que no concernente àqueles que têm NEE (33.3%). A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades das artes para outras disciplinas” (66.6%) foi a competência assinalada pelo valor percentual mais elevado de professores no correspondente aos alunos com NEE.

Quadro 254 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 9.ª Posição)



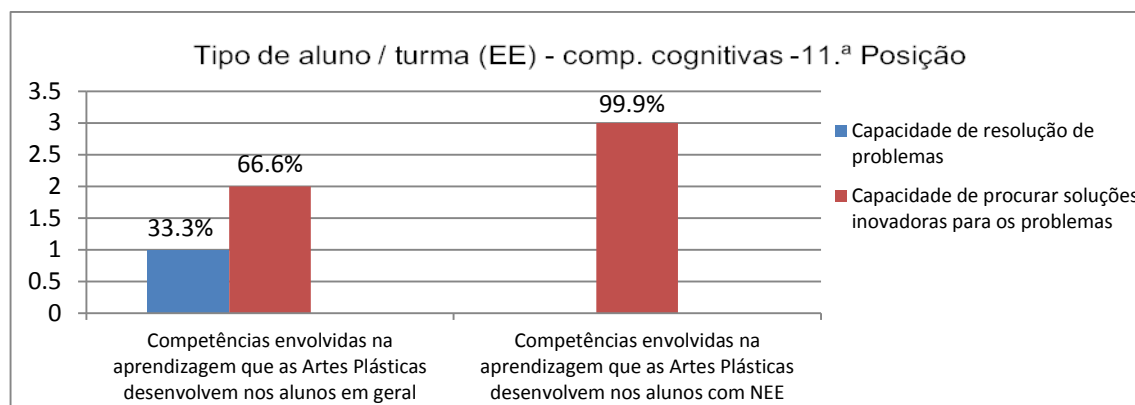
Na 9.ª Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram a “Motivação para aprender” (66.6%) e a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente em relação aos alunos que têm NEE. A “Motivação para aprender” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral. A “Transferência de aprendizagens e de habilidades de outras disciplinas para as artes” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância relativamente aos alunos com NEE.

Quadro 255 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 10.ª Posição)



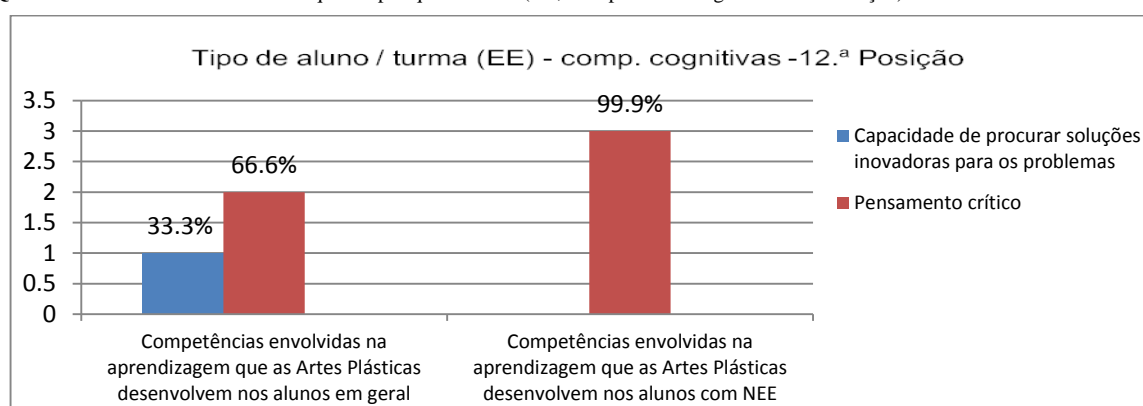
Na 10.ª Posição, os docentes que lecionam na EE assinalaram o “Pensamento crítico” (33.3%) e o “Desenvolvimento das percepções visual e tátil” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de resolução de problemas” foi posicionada por menor percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (33.3%) que no que concerne àqueles que têm NEE (99.9%).

Quadro 256 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 11.ª Posição)



Na 11.^a Posição, os professores que lecionam na EE assinalaram a “Capacidade de resolução de problemas” (33.3%) unicamente em relação aos alunos em geral. A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” foi posicionada por menor percentagem de inquiridos no que concerne aos alunos em geral (66.6%) que relativamente àqueles que têm NEE (99.9%). A “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que se refere aos alunos em geral.

Quadro 257 - Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências cognitivas: 12.^a Posição)

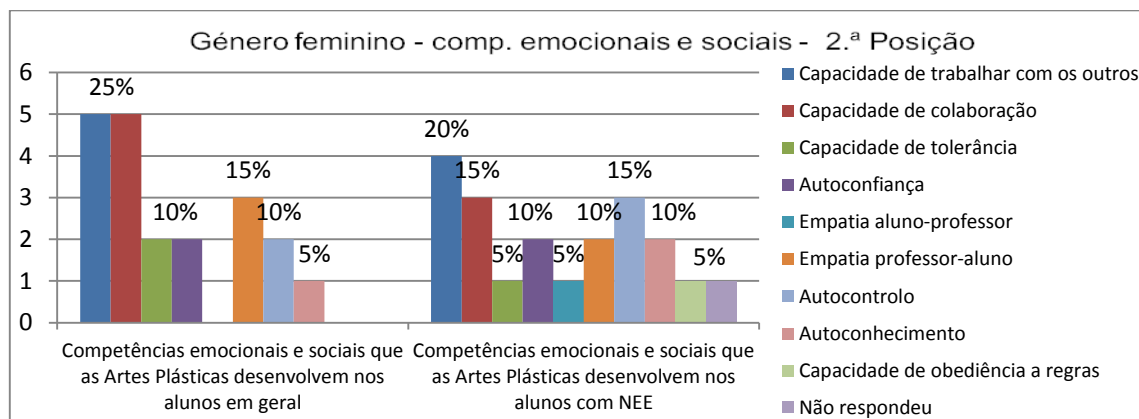


Na 12.^a Posição, os professores que lecionam na EE posicionaram a “Capacidade de procurar soluções inovadoras para os problemas” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral. O “Pensamento crítico” foi assinalado por menor percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (66.6%) que no correspondente aos que têm NEE (99.9%). O “Pensamento crítico” (66.6%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no concernente aos alunos em geral.

ANEXO 7

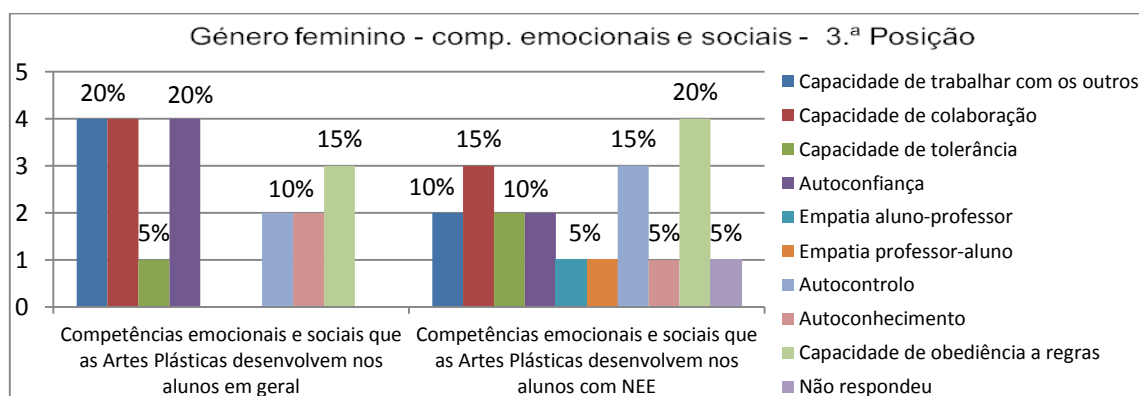
Dados da análise
do inquérito por questionário
Competências emocionais e sociais

Quadro 259 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 2.^a Posição)



Na 2.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Empatia aluno-professor” (5%) e a “Capacidade de obediência a regras” (5%) apenas no que concerne aos alunos que têm NEE. A “Autoconfiança” (10%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros”, a “Capacidade de colaboração”, a “Empatia professor-aluno” e a “Capacidade de tolerância” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (respetivamente 25%, 25%, 15% e 10%) que relativamente aos alunos com NEE (respetivamente 20%, 15%, 10% e 5%). O “Autocontrolo” e o “Autoconhecimento” foram posicionados por menor valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral (respetivamente 10%, 5%) que em relação aos que têm NEE (respetivamente 15%, 10%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (25%) e a “Capacidade de colaboração” (25%) foram a opção da mais elevada percentagem de inquiridos no que é relativo aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE. 5% não responderam no concernente aos alunos que têm NEE.

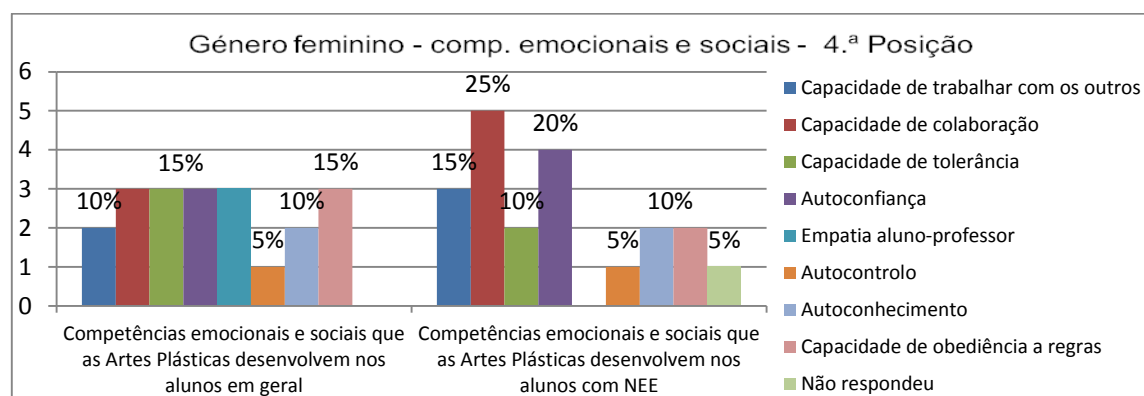
Quadro 260 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



Na 3.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Empatia aluno-professor” (5%) e a “Empatia professor-aluno” (5%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros”, a “Capacidade de colaboração”, a “Autoconfiança” e o “Autoconhecimento” foram assinalados por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 20%, 20%, 20% e 10%) que relativamente àqueles que

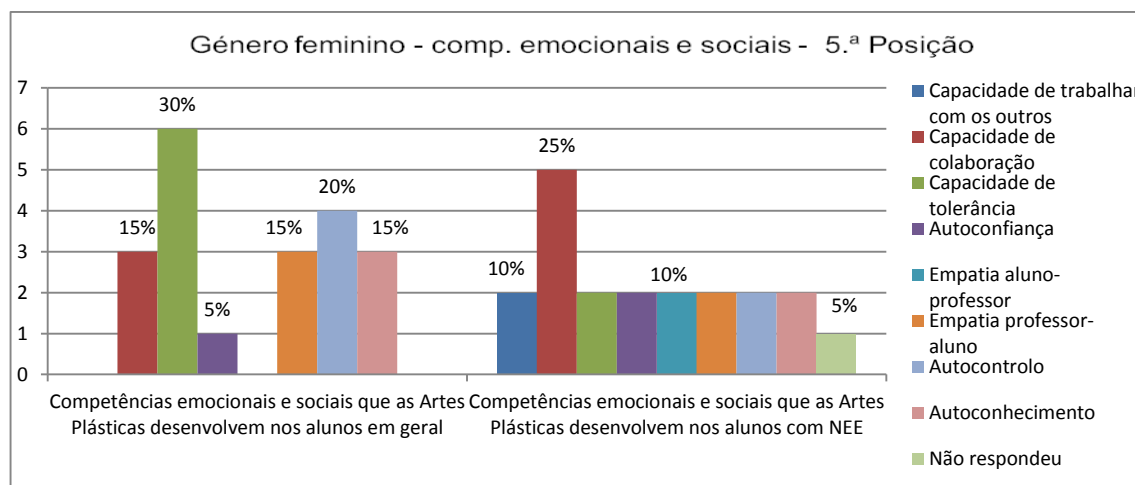
apresentam NEE (respetivamente 10%, 15%, 10% e 5%). A “Capacidade de obediência a regras”, o “Autocontrolo” e a “Capacidade de tolerância” foram posicionadas pelo menor valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral (respetivamente 15%, 10% e 5%) que no concernente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 20%, 15% e 10%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Capacidade de colaboração” (20%) e a “Autoconfiança” (20%) foram a opção da percentagem mais elevada de docentes no que é relativo aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a regras” (20%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos que apresentam NEE. 5% não responderam em relação aos alunos com NEE.

Quadro 261 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



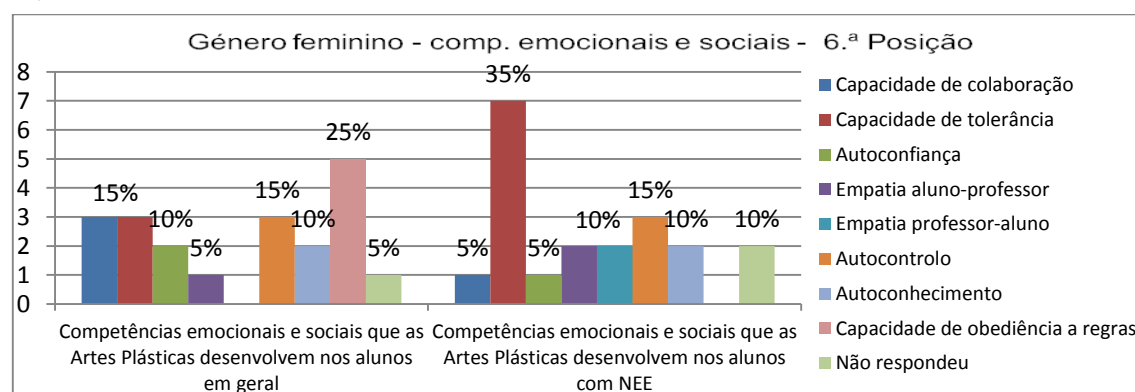
Na 4.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Empatia aluno-professor” (15%) apenas no que concerne aos alunos em geral. O “Autoconhecimento” (10%) e o “Autocontrolo” (5%) foram a opção de igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de colaboração”, a “Autoconfiança” e a “Capacidade de trabalhar com os outros” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 15%, 15% e 10%) que no referente aos alunos com NEE (respetivamente 25%, 20% e 15%). A “Capacidade de tolerância” e a “Capacidade de obediência a regras” foram posicionadas por maior valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral (respetivamente 15% e 15%) que em relação aos que têm NEE (respetivamente 10% e 10%). A “Capacidade de colaboração” (15%), a “Capacidade de tolerância” (15%), a “Autoconfiança” (15%), a “Empatia aluno-professor” (15%) e a “Capacidade de obediência a regras” (15%) foram a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no referente aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (25%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no que diz respeito aos alunos com NEE. 5% não responderam no respeitante aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 262 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



Na 5.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (10%) e a “Empatia aluno-professor” (10%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância”, o “Autocontrole”, a “Empatia professor-aluno” e o “Autoconhecimento” foram posicionados por maior valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 30%, 20%, 15% e 15%) que em relação àqueles que apresentam NEE (respetivamente 10%, 10%, 10% e 10%). A “Capacidade de colaboração” e a “Autoconfiança” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 15% e 5%) que no que é relativo aos que têm NEE (respetivamente 25% e 10%). A “Capacidade de tolerância” (30%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (25%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no que se refere aos alunos que apresentam NEE. 5% não responderam no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

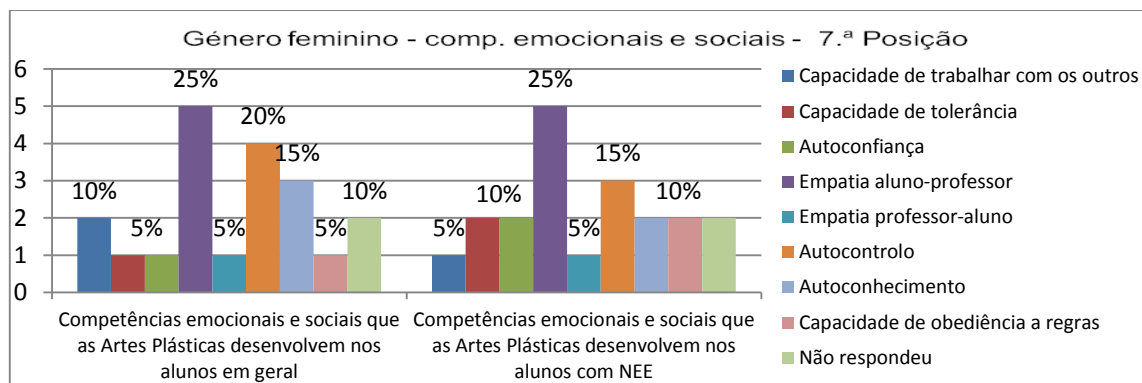
Quadro 263 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



Na 6.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (25%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia professor-aluno” (10%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE. O “Autocontrole” (15%) e o “Autoconhecimento” (10%) foram a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” e a “Autoconfiança” foram posicionadas por maior valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral (respetivamente 15% e 10%) que no concernente aos que têm NEE (respetivamente 5% e 5%). A “Capacidade de tolerância” e a “Empatia

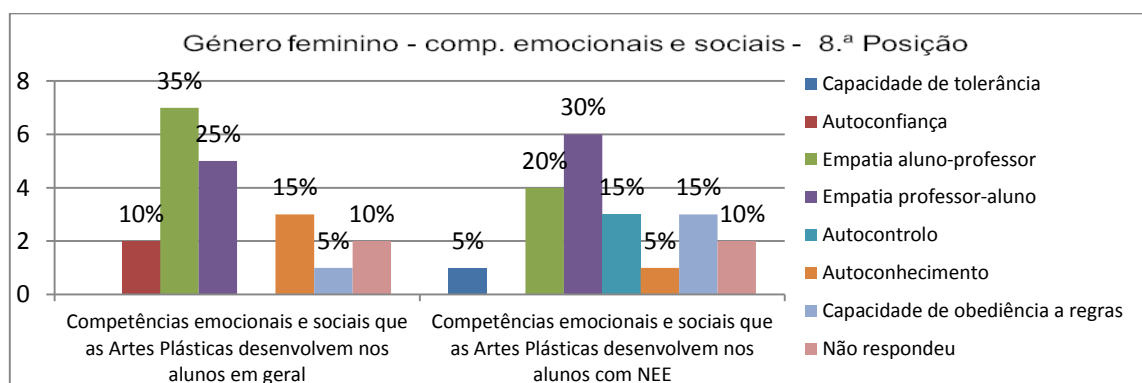
aluno-professor” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (respetivamente 15% e 5%) que referentemente aos que têm NEE (respetivamente 35% e 10%). A “Capacidade de obediência a regras” (25%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que é relativo aos alunos em geral. A “Capacidade de tolerância” (35%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no correspondente aos alunos que apresentam NEE. A percentagem de docentes que não responderam no respeitante aos alunos em geral (5%) foi menor que em relação aos alunos com NEE (10%).

Quadro 264 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



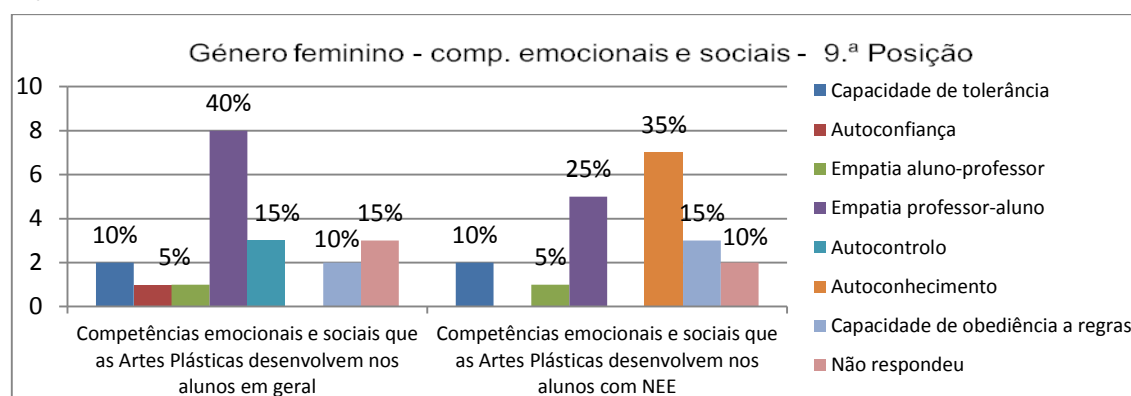
Na 7.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram a “Empatia aluno-professor” (25%) e a “Empatia professor-aluno” (5%) por igual percentagem de docentes no respeito aos alunos em geral e aos que têm NEE. O “Autocontrolo”, o “Autoconhecimento” e a “Capacidade de trabalhar com os outros” foram posicionados por maior valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral (respetivamente 20%, 15% e 10%) que relativamente aos alunos com NEE (respetivamente 15%, 10% e 5%). A “Capacidade de tolerância”, a “Autoconfiança” e a “Capacidade de obediência a regras” foram assinaladas por menor percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 5%, 5% e 5%) que no respeitante àqueles que apresentam NEE (respetivamente 10%, 10% e 10%). A “Empatia aluno-professor” foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no concernente aos alunos em geral (25%) e aos alunos que têm NEE (25%). A percentagem de docentes que não responderam (10%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 265 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



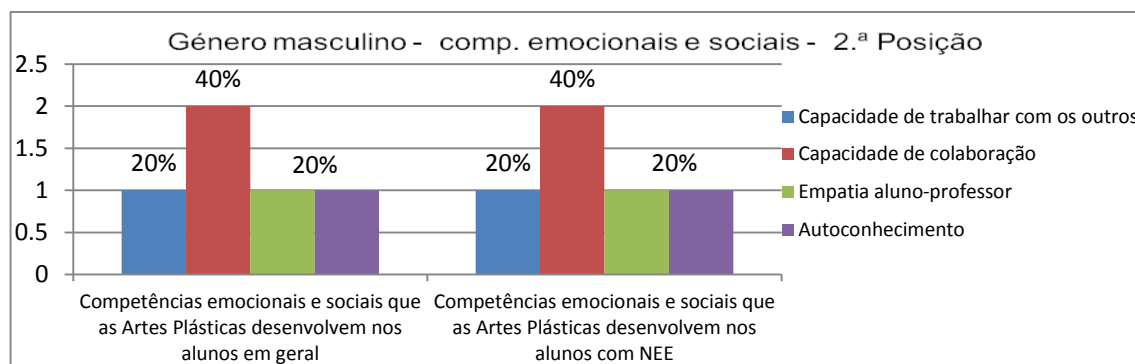
Na 8.^a Posição, os inquiridos do género feminino posicionaram a “Autoconfiança” (10%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (5%) e o “Autocontrolo” (15%) unicamente no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Empatia aluno-professor” e o “Autoconhecimento” foram assinalados por maior valor percentual de professores em relação aos alunos em geral (respetivamente 35% e 15%) que no respeitante aos alunos com NEE (respetivamente 20% e 5%). A “Empatia professor-aluno” e a “Capacidade de obediência a regras” (5%) foram posicionadas por menor valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral (respetivamente 25% e 5%) que relativamente aos que apresentam NEE (respetivamente 30% e 15%). A “Empatia aluno-professor” (35%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no que é relativo aos alunos em geral. A “Empatia professor-aluno” (30%) foi a competência a que percentagem mais elevada de inquiridos concedeu relevância no respeitante aos alunos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (10%) foi igual no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 266 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Feminino; Competências emocionais e sociais: 9.^a Posição)



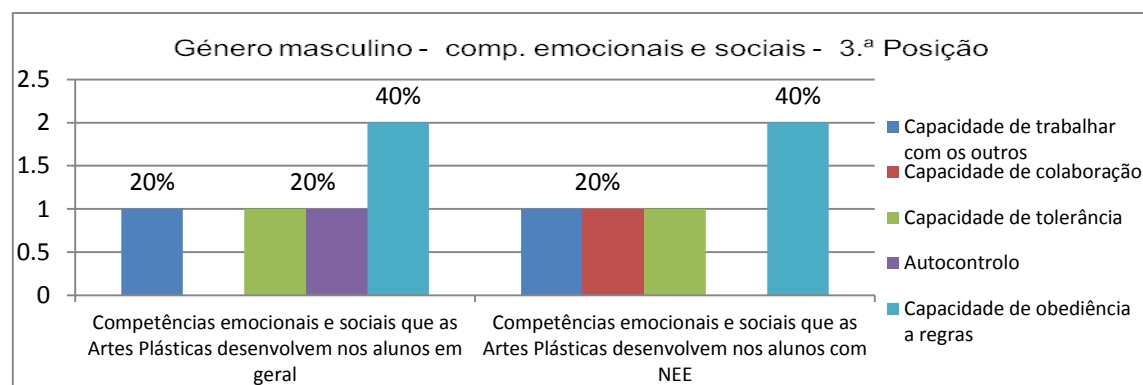
Na 9.^a Posição, os inquiridos do género feminino assinalaram o “Autocontrolo” (15%) e a “Autoconfiança” (5%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento” (35%) apenas no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (10%) e a “Empatia aluno-professor” (5%) foram a opção de igual valor percentual de professores no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Empatia professor-aluno” foi assinalada por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (40%) que no que se refere àqueles que têm NEE (25%). A “Capacidade de obediência a regras” (10%) foi posicionada por menor valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral (10%) que em relação aos alunos com NEE (15%). A “Empatia professor-aluno” (40%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral. O “Autoconhecimento” (35%) foi a competência assinalada por mais elevado valor percentual de professores no concernente àqueles que apresentam NEE. A percentagem de docentes que não responderam no correspondente aos alunos em geral (15%) foi maior que em relação aos alunos com NEE (10%).

Quadro 268 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 2.^a Posição)



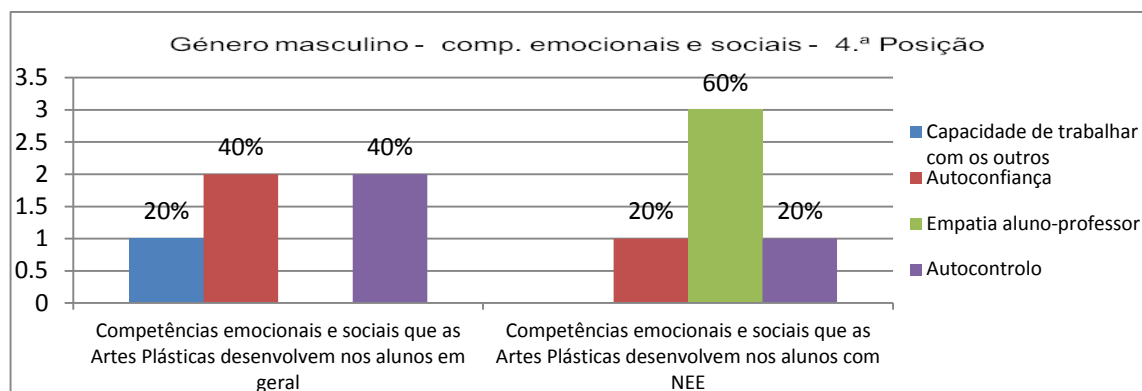
Na 2.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Capacidade de colaboração” (40%), a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Empatia aluno-professor” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (40%) e aos alunos com NEE (40%).

Quadro 269 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



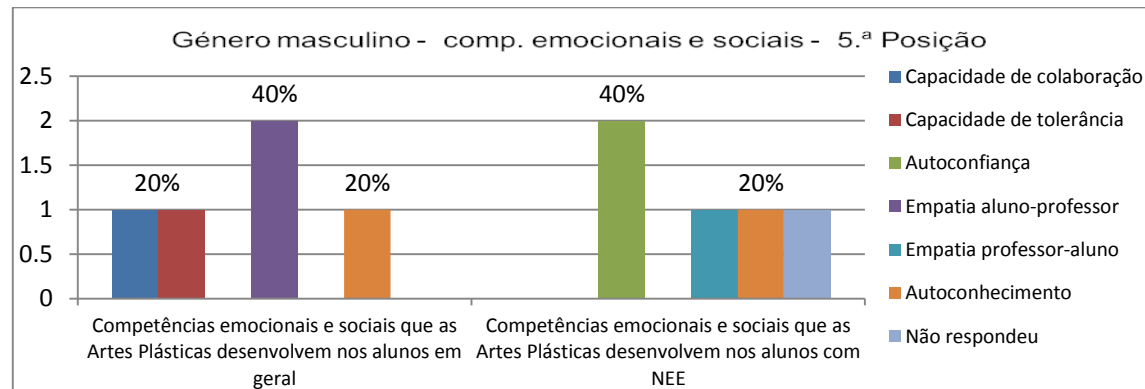
Na 3.^a Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram o “Autocontrolo” (20%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (20%) unicamente no que diz respeito àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (40%), a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) e a “Capacidade de tolerância” (20%) foram assinaladas por igual valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de obediência a regras” foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no concernente aos alunos em geral (40%) e aos que apresentam NEE (40%).

Quadro 270 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



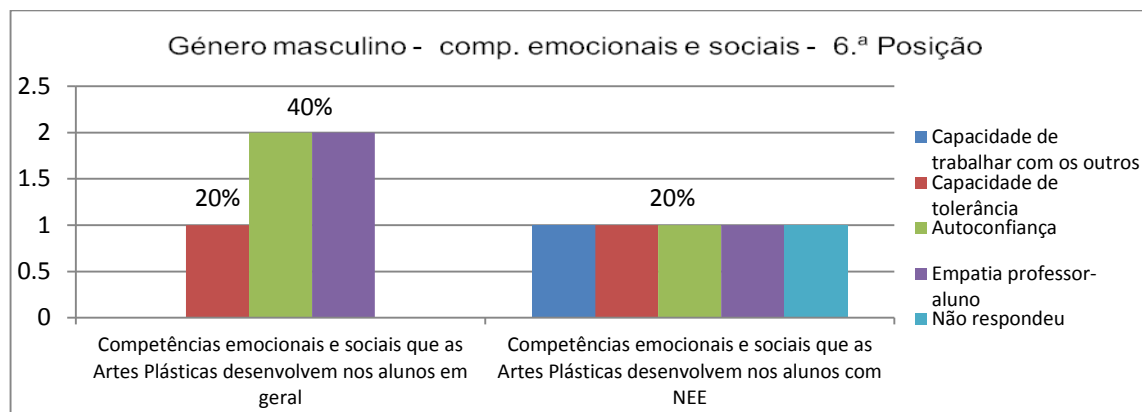
Na 4.ª Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia aluno-professor” (60%) apenas no que corresponde aos alunos que têm NEE. A “Autoconfiança” e o “Autocontrolo” foram assinalados por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 40% e 40%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 20% e 20%). A “Autoconfiança” (40%) e o “Autocontrolo” (40%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral. A “Empatia aluno-professor” (60%) foi a competência assinalada pela percentagem mais elevada de docentes no que é relativo aos alunos com NEE.

Quadro 271 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 5.ª Posição)



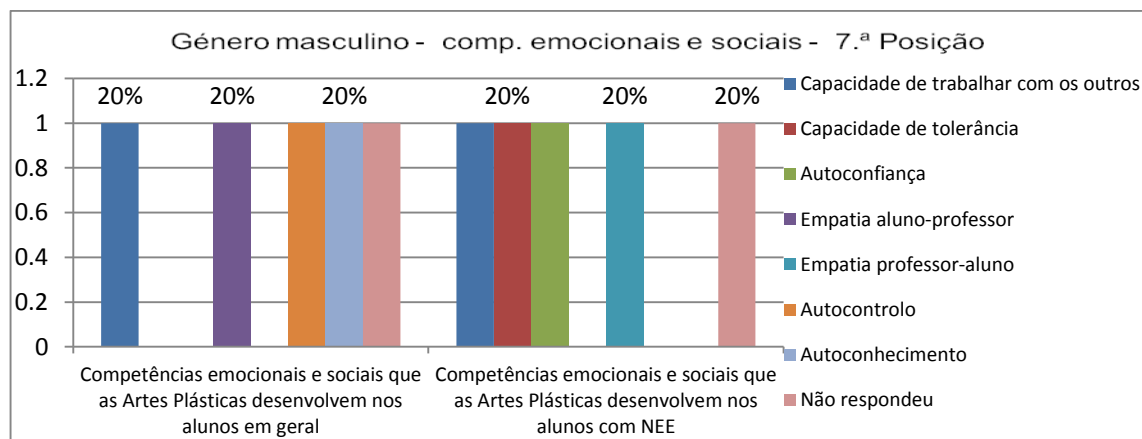
Na 5.ª Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Empatia aluno-professor” (40%), a “Capacidade de colaboração” (20%) e a “Capacidade de tolerância” (20%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (40%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) unicamente em relação aos alunos com NEE. O “Autoconhecimento” (20%) foi a opção de igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” (40%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no referente aos alunos em geral. A “Autoconfiança” (40%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no respeitante aos alunos que têm NEE. 20% não responderam no que diz respeito aos alunos com NEE.

Quadro 272 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



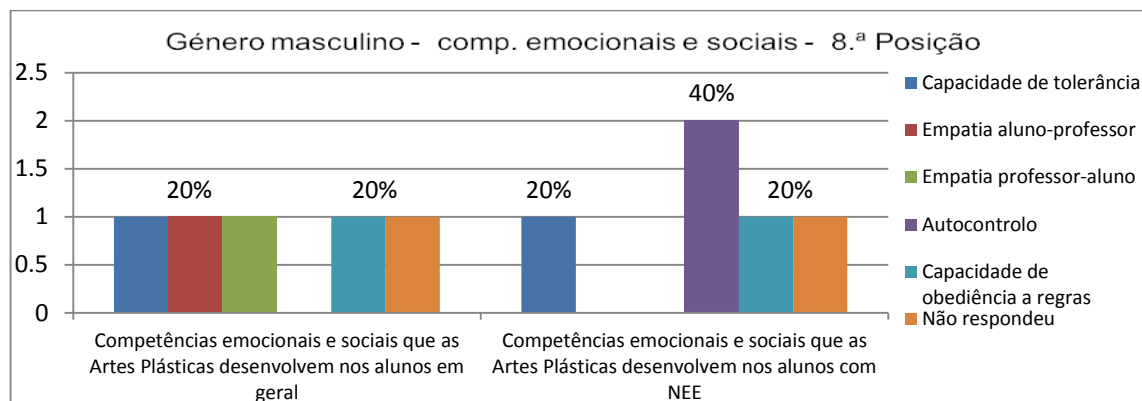
Na 6.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) unicamente no que é relativo aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (20%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Autoconfiança” e a “Empatia professor-aluno” foram assinaladas por maior percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 40% e 40%) que relativamente àqueles que têm NEE (respetivamente 20% e 20%). A “Autoconfiança” (40%) e a “Empatia professor-aluno” (40%) foram as competências posicionadas por mais elevado valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral. 20% não responderam no que concerne aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 273 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



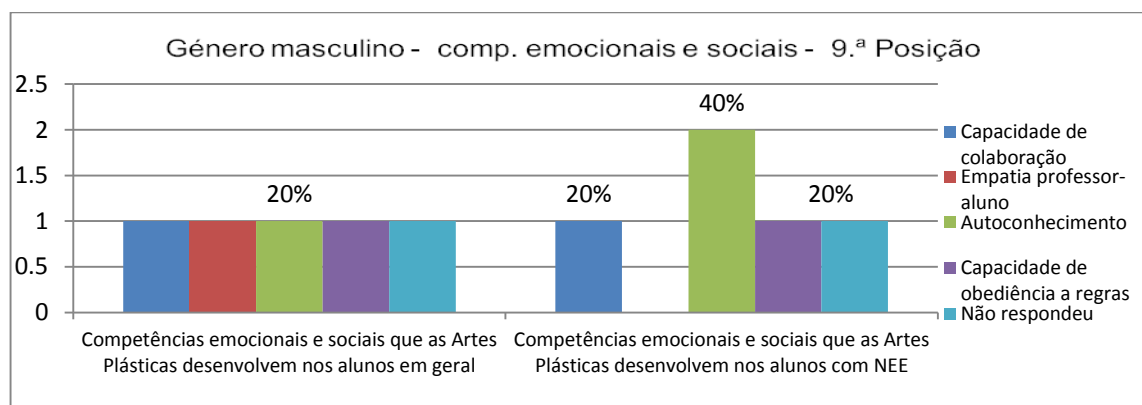
Na 7.^a Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Empatia aluno-professor” (20%), o “Autocontrolo” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (20%), a “Autoconfiança” (20%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) unicamente no que se refere aos que têm NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 274 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



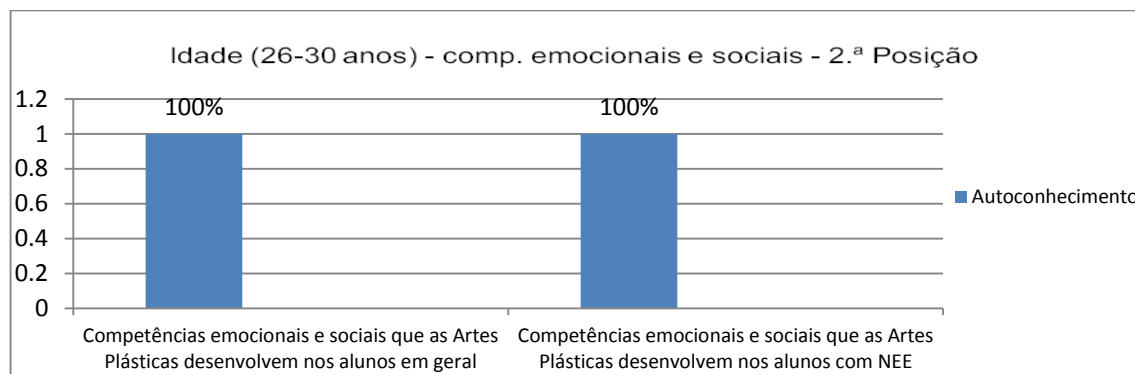
Na 8.^a Posição, os inquiridos do género masculino assinalaram a “Empatia aluno-professor” (20%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram o “Autocontrolo” (40%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) foram assinaladas por igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. O “Autocontrolo” (40%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no respeitante aos alunos que apresentam NEE. A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no que diz respeito aos alunos em geral e aos alunos que têm NEE.

Quadro 275 – Dados da análise do inquérito por questionário (Género Masculino; Competências emocionais e sociais: 9.^a Posição)



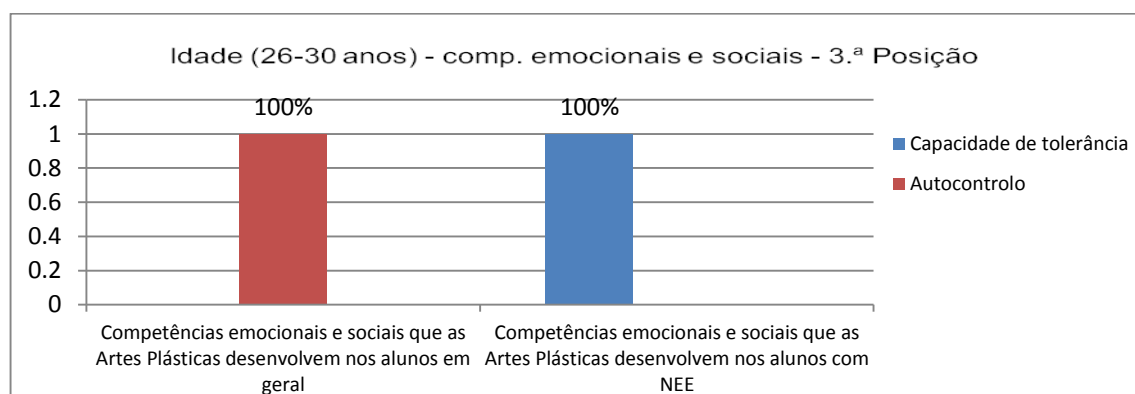
Na 9.^a Posição, os inquiridos do género masculino posicionaram a “Empatia professor-aluno” (20%) unicamente no que é respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) foram a opção de igual valor percentual de docentes relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. O “Autoconhecimento” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (20%) que em relação àqueles que apresentam NEE (40%). O “Autoconhecimento” (40%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de docentes no que é relativo aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no que concerne aos alunos em geral e aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 277 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 2.^a Posição)



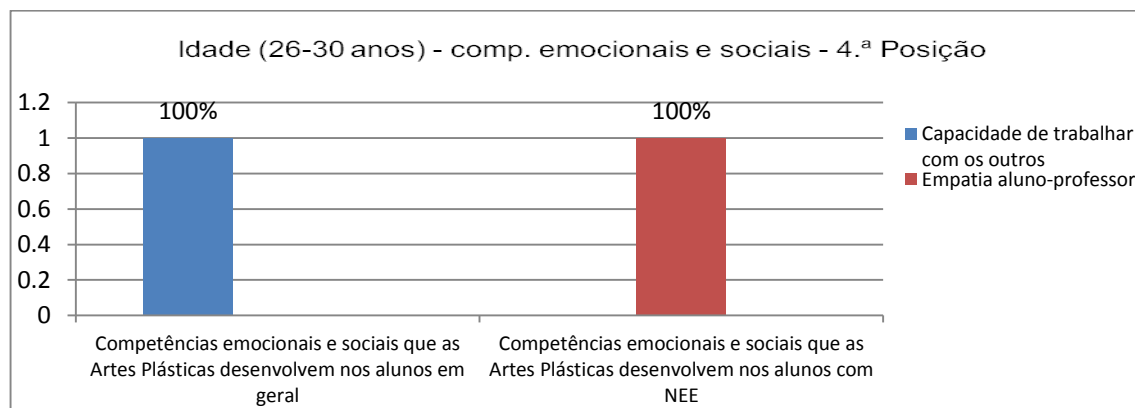
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 26 e 30 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 278 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



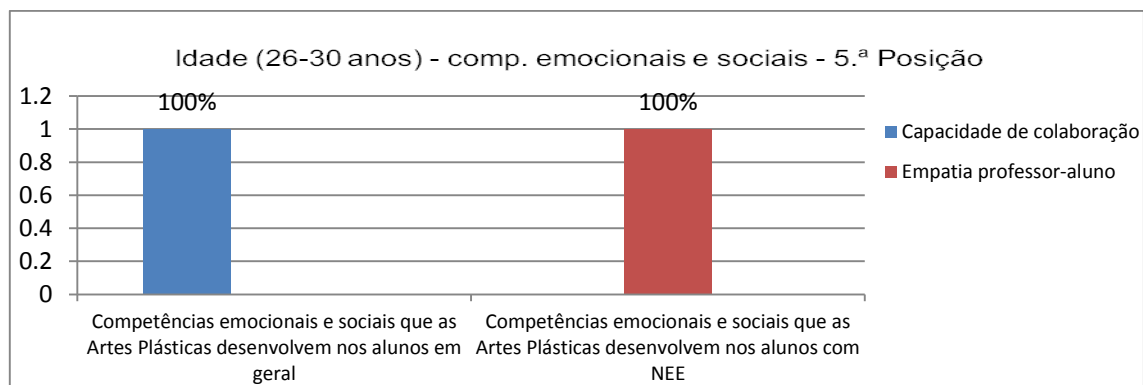
Na 3.^a Posição, os professores com idade entre 26 e 30 anos assinalaram o “Autocontrolo” (100%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) apenas em relação àqueles que apresentam NEE.

Quadro 279 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



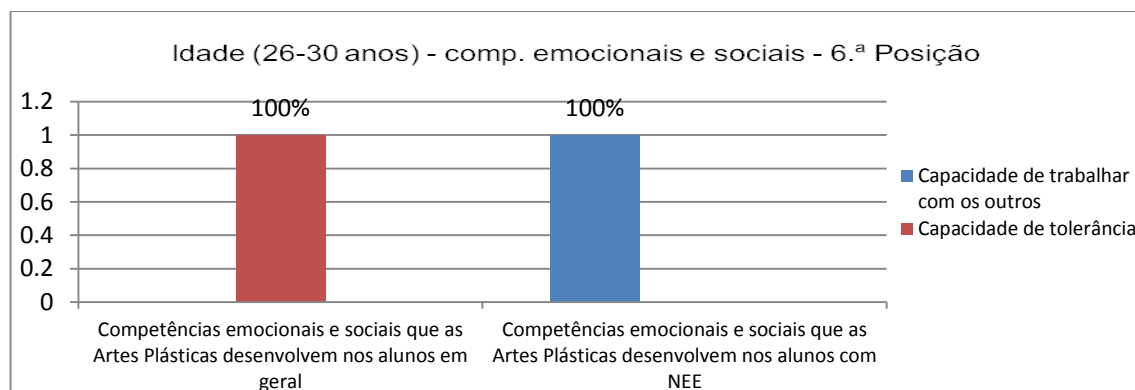
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (100%) unicamente no que se refere aos que têm NEE.

Quadro 280 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



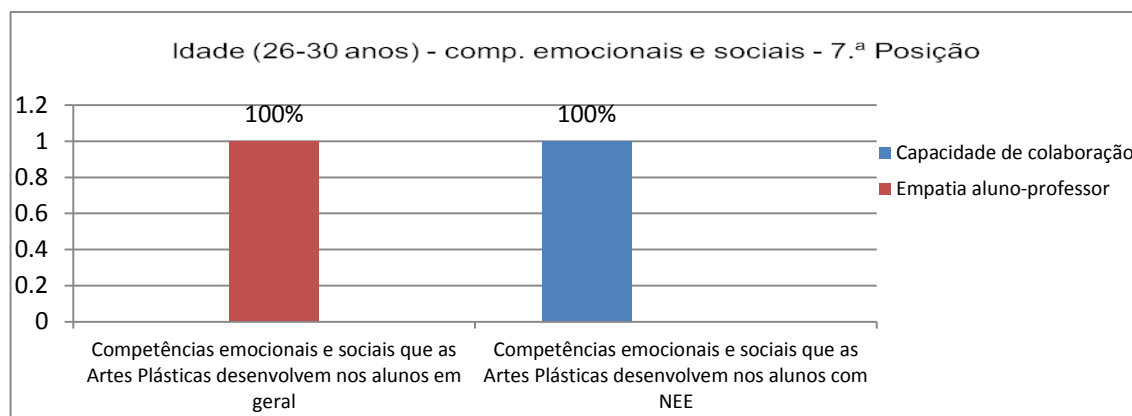
Na 5.^a Posição, os professores com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (100%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (100%) apenas no referente aos alunos com NEE.

Quadro 281 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



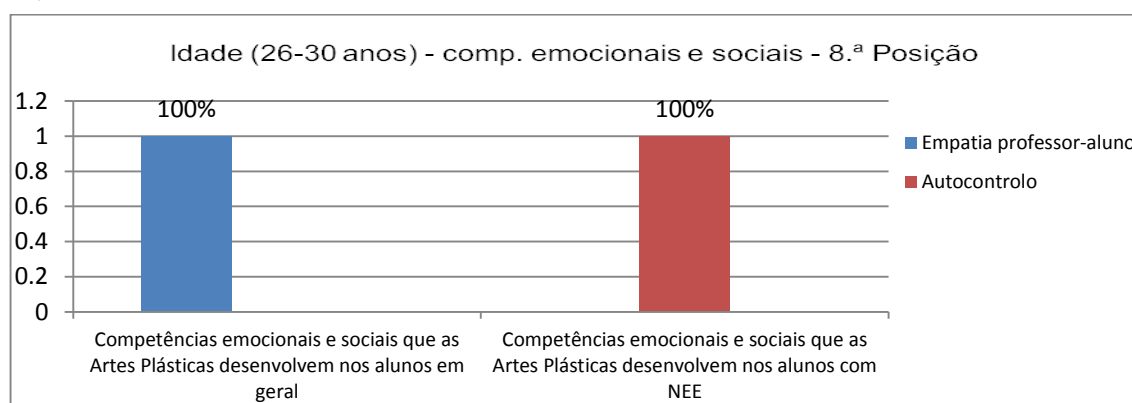
Na 6.^a Posição, os docentes com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) unicamente em relação àqueles que apresentam NEE.

Quadro 282 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



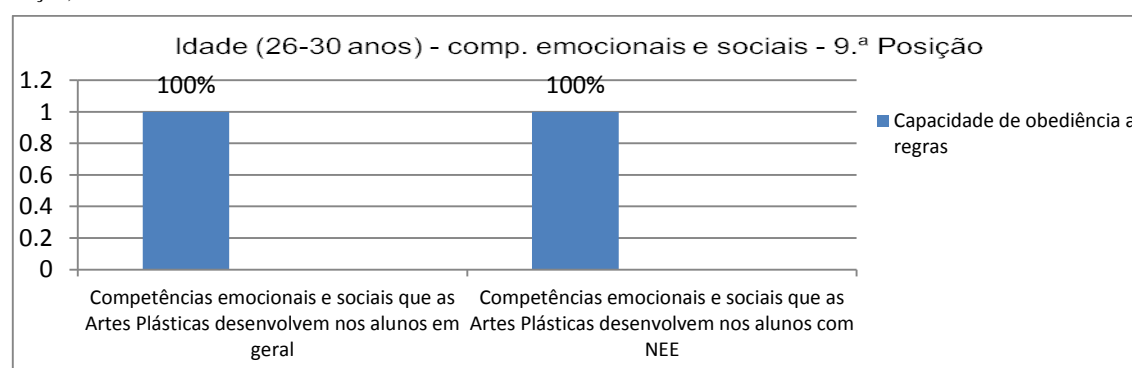
Na 7.^a Posição, os professores com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Empatia aluno-professor” (100%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (100%) apenas no que é referente aos alunos com NEE.

Quadro 283 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



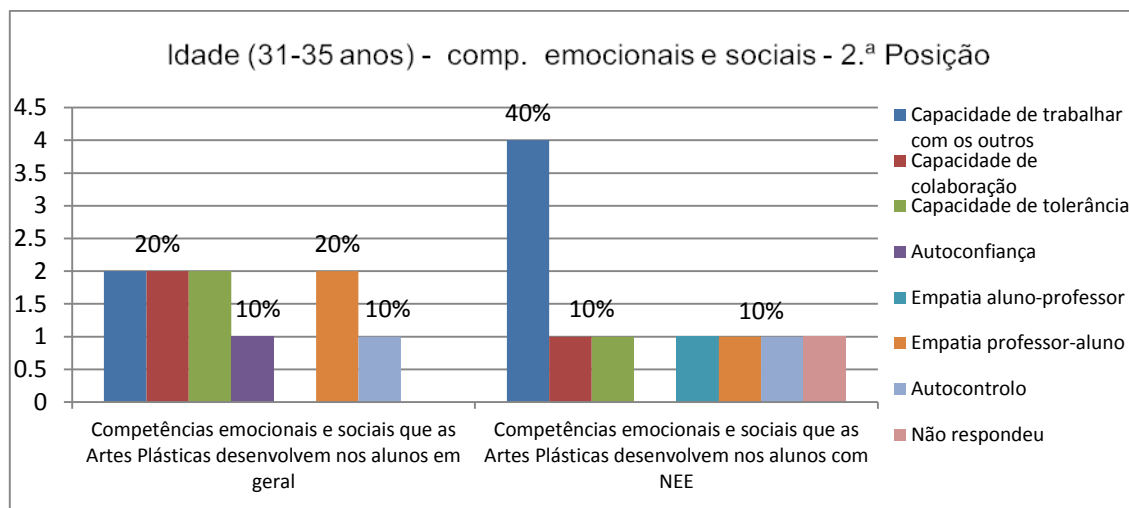
Na 8.^a Posição, os docentes com idade entre 26 e 30 anos posicionaram a “Empatia professor-aluno” (100%) apenas no que é relativo aos alunos em geral, e assinalaram o “Autocontrolo” (100%) unicamente no que corresponde àqueles que têm NEE.

Quadro 284 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:26-30 anos; Competências emocionais e sociais: 9.^a Posição)



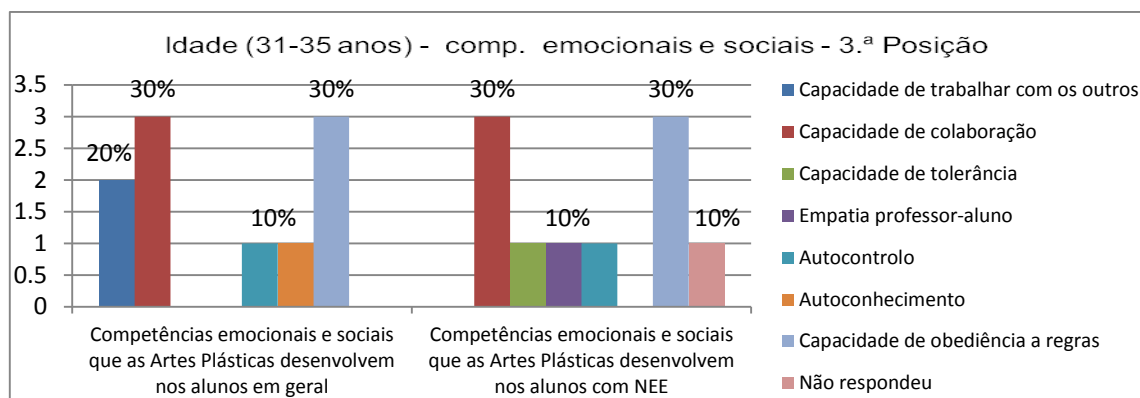
Na 9.ª Posição, os professores com idade entre 26 e 30 anos assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (100%) por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 286 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 2.ª Posição)



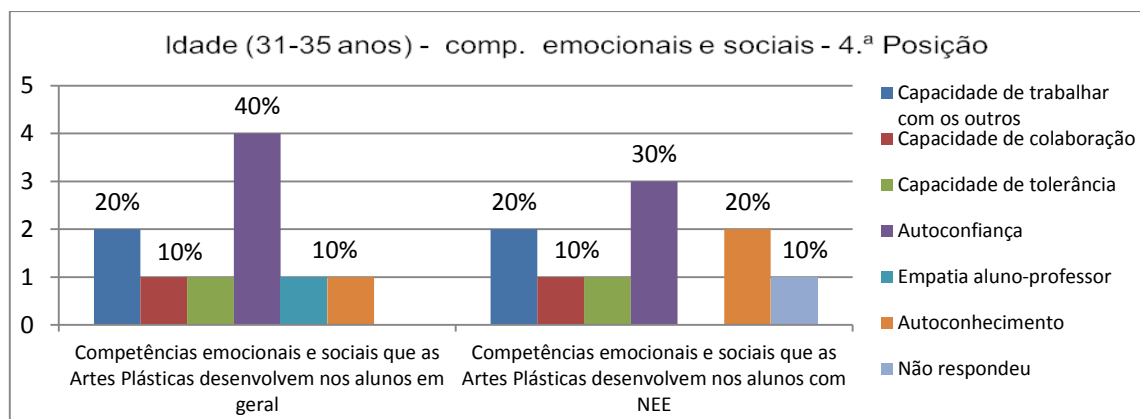
Na 2.ª Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Autoconfiança” (10%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (10%) unicamente no correspondente àqueles que apresentam NEE. O “Autocontrole” (10%) foi posicionado por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (20%) que relativamente aos alunos que têm NEE (40%). A “Capacidade de colaboração”, a “Capacidade de tolerância” e a “Empatia professor-aluno” foram posicionadas por maior valor percentual de docentes no que diz aos alunos em geral (respetivamente 20%,20% e 20%) que no concernente aos alunos que têm NEE (respetivamente 10%,10% e 10%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Capacidade de colaboração” (20%), a “Capacidade de tolerância” (20%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de professores no que é relativo aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (40%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no referente aos alunos com NEE. 10% não responderam no que é respeitante aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 287 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 3.ª Posição)



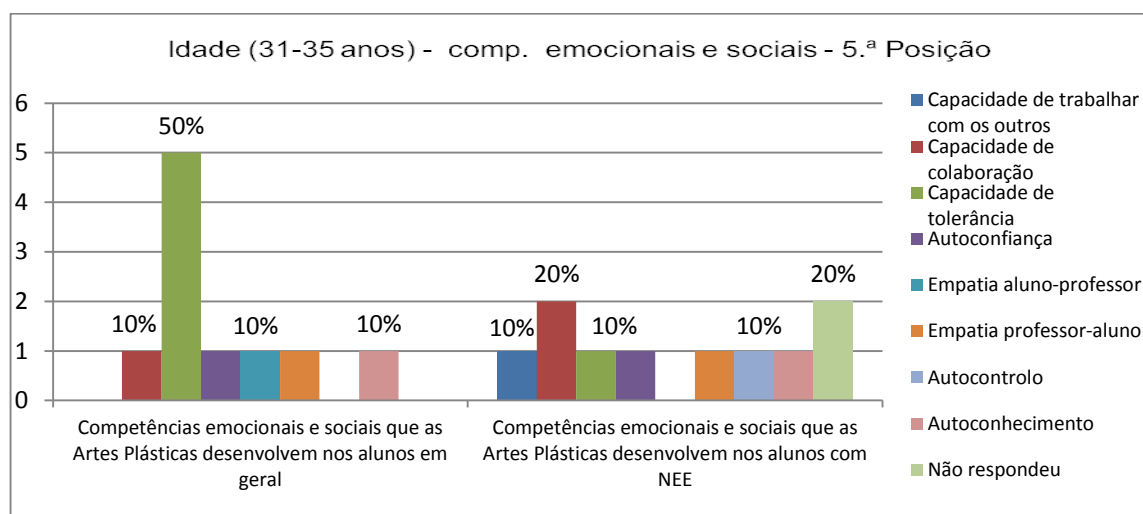
Na 3.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) e o “Autoconhecimento” (10%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (10%) e a “Empatia professor-aluno” (10%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (30%), a “Capacidade de obediência a regras” (30%) e o “Autocontrole” (10%) foram assinaladas por igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” (30%) e a “Capacidade de obediência a regras” (30%) foram a opção da mais elevada percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (30%) e a “Capacidade de obediência a regras” (30%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos que têm NEE. 10% não responderam no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 288 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



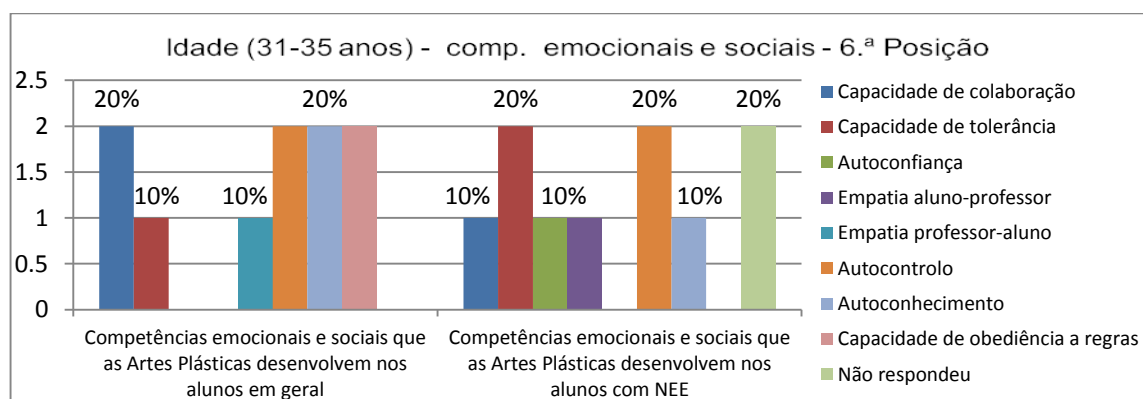
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (10%) apenas no concernente aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Capacidade de colaboração” (10%) e a “Capacidade de tolerância” (10%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi posicionada por maior valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral (40%) que aos alunos com NEE (30%). O “Autoconhecimento” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos no que é relativo aos alunos em geral (10%) que referentemente àqueles que têm NEE (20%). A “Autoconfiança” foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de professores no que se refere aos alunos em geral (40%) e aos alunos com NEE (30%). 10% não responderam no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

Quadro 289 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



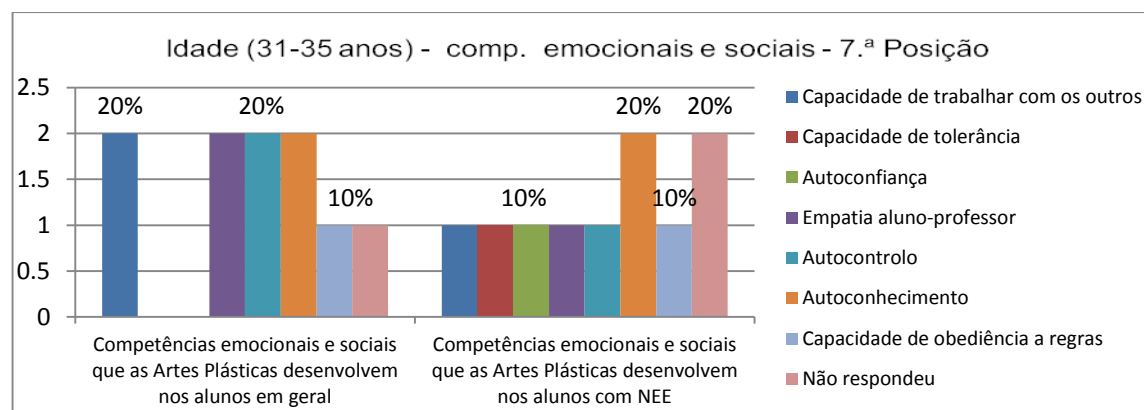
Na 5.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Empatia aluno-professor” (10%) unicamente no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (10%) e o “Autocontrolo” (10%) apenas no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Autoconfiança” (10%), a “Empatia professor-aluno” (10%) e o “Autoconhecimento” (10%) foram assinaladas por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral (50%) que no respeitante àqueles que apresentam NEE (10%). A “Capacidade de colaboração” foi assinalada por menor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (10%) que em relação aos que têm NEE (20%). A “Capacidade de tolerância” (50%) foi a opção da percentagem mais elevada de professores em relação aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (20%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no respeitante aos alunos com NEE. 20% não responderam no que é relativo aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 290 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



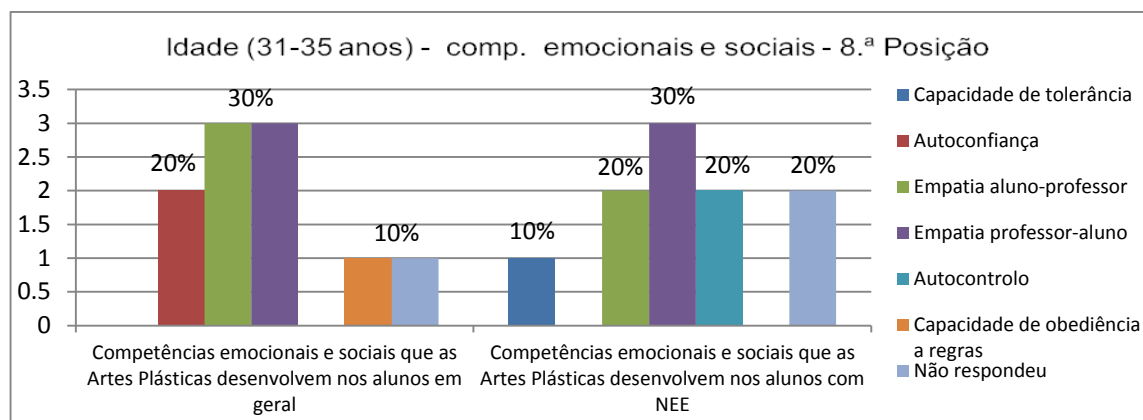
Na 6.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (20%) e a “Empatia professor-aluno” (10%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (10%) e a “Empatia aluno-professor” (10%) unicamente no que concerne aos alunos que apresentam NEE. O “Autocontrolo” (20%) foi posicionado por igual valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de colaboração” e o “Autoconhecimento” foram assinalados por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 20% e 20%) que no referente aos alunos com NEE (respetivamente 10% e 10%). A “Capacidade de tolerância” foi a opção de menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (10%) que no concernente àqueles que apresentam NEE (20%). A “Capacidade de colaboração” (20%), o “Autocontrolo” (20%), o “Autoconhecimento” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de professores no respeitante aos alunos em geral. O “Autocontrolo” (20%) e a “Capacidade de tolerância” (20%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de inquiridos no concernente aos alunos que têm NEE. 20% não responderam no que é respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 291 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



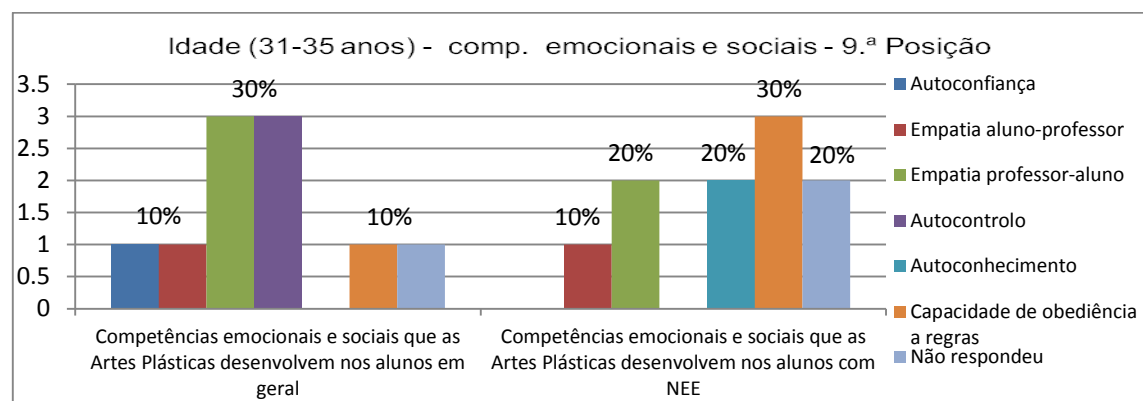
Na 7.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (10%) e a “Autoconfiança” (10%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. O “Autoconhecimento” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (10%) foram posicionados por igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros”, a “Empatia aluno-professor” e o “Autocontrolo” foram assinalados por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 20%, 20% e 20%) que no referente aos alunos com NEE (respetivamente 10%, 10% e 10%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Empatia aluno-professor” (20%), o “Autocontrolo” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) foram a opção do valor percentual mais elevado de professores no concernente aos alunos em geral. O “Autoconhecimento” (20%) foi a competência assinalada por percentagem mais elevada de docentes no que diz respeito aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam no respeitante aos alunos em geral (10%) foi menor que em relação aos alunos com NEE (20%).

Quadro 292 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



Na 8.^a Posição, os docentes com idade entre 31 e 35 anos posicionaram a “Autoconfiança” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (10%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (10%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) unicamente no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” (30%) foi a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” foi assinalada por maior valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (30%) que no concernente àqueles que apresentam NEE (20%). A “Empatia aluno-professor” (30%) e a “Empatia professor-aluno” (30%) foram as competências a que percentagem mais elevada de docentes atribuiu relevância no que é relativo aos alunos em geral. A “Empatia professor-aluno” (30%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no respeitante aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam no que diz respeito aos alunos em geral (10%) foi menor que no concernente àqueles que têm NEE (20%).

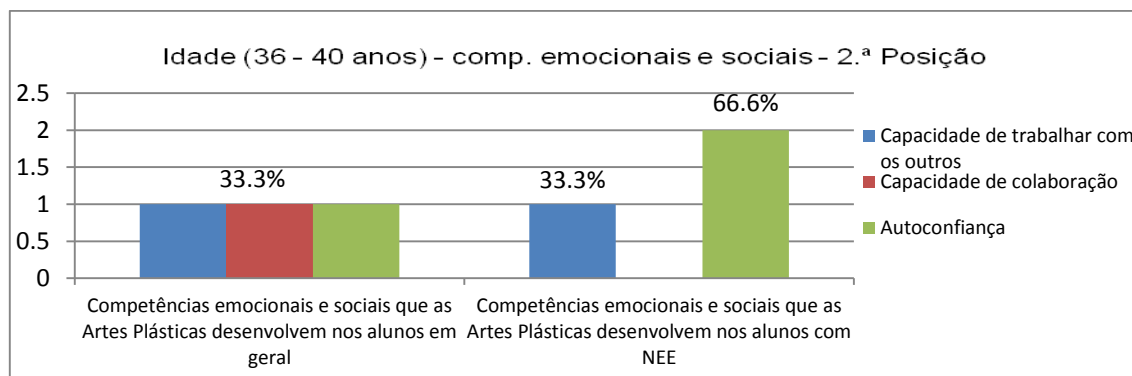
Quadro 293 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:31-35 anos; Competências emocionais e sociais: 9.^a Posição)



Na 9.^a Posição, os professores com idade entre 31 e 35 anos assinalaram o “Autocontrole” (30%) e a “Autoconfiança” (10%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento” (20%) apenas no que é relativo aos que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” (10%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (30%) que no que diz respeito aos que têm NEE (20%). A “Capacidade de obediência a regras” foi posicionada por menor valor percentual de professores em relação aos alunos em geral (10%) que referentemente aos que apresentam NEE (30%). A “Empatia professor-aluno” (30%) e o “Autocontrole” (30%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de docentes no correspondente aos alunos em

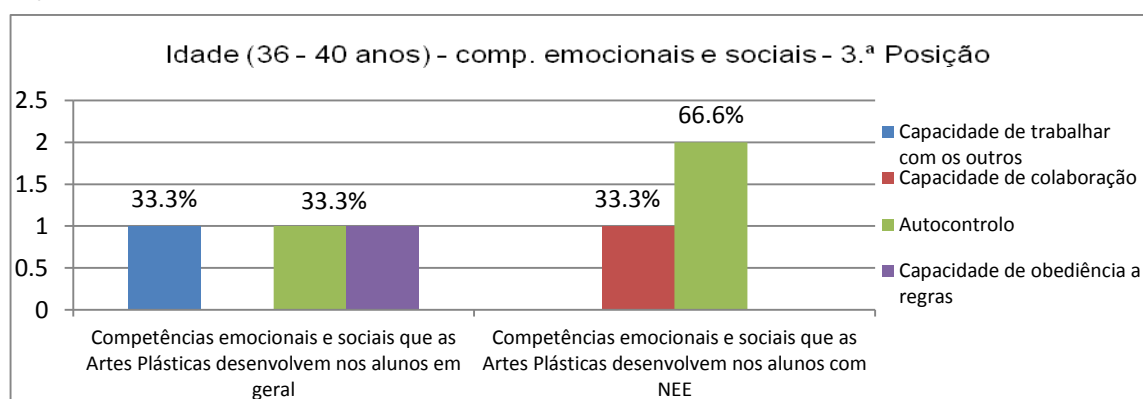
geral. A “Capacidade de obediência a regras” (30%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam no respeitante aos alunos em geral (10%) foi menor que relativamente aos alunos com NEE (20%).

Quadro 295 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 2.^a Posição)



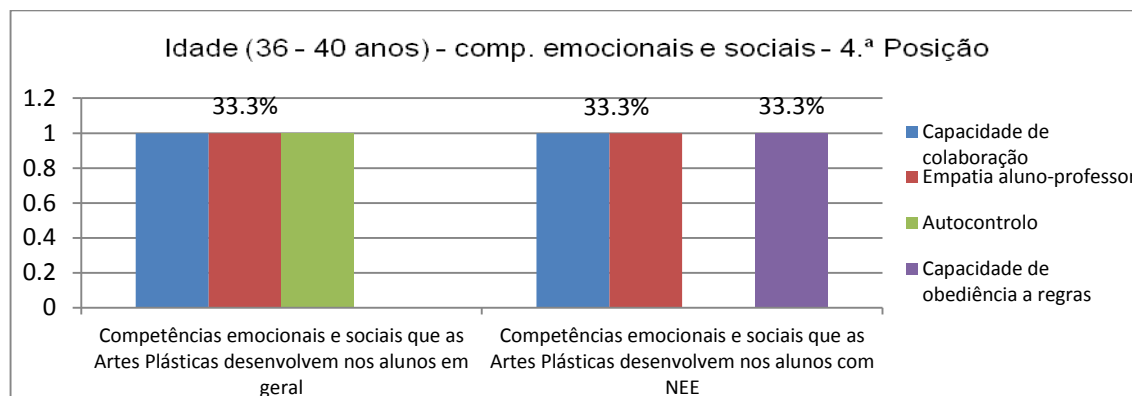
Na 2.^a Posição, os professores com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) unicamente no que é relativo aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi assinalada por menor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (33.3%) que no concernente aos que têm NEE (66.6%). A “Autoconfiança” (66.6%) foi a competência assinalada por percentagem mais elevada de inquiridos no respeitante aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 296 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



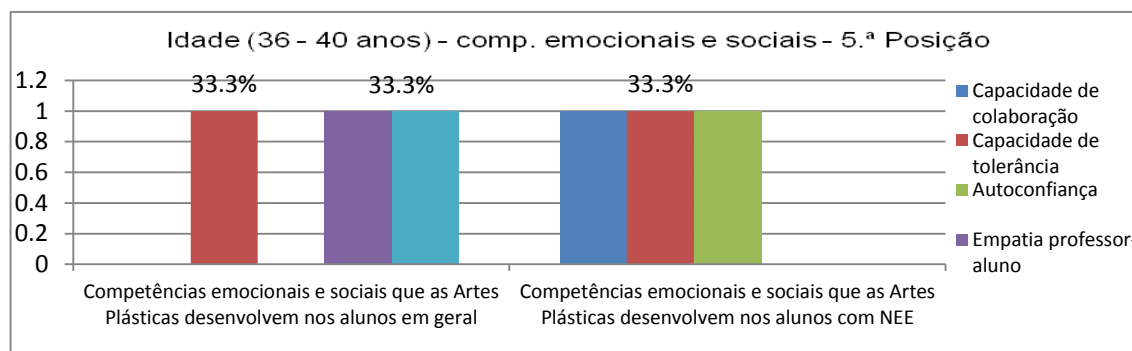
Na 3.^a Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) unicamente no que concerne aos que têm NEE. O “Autocontrolo” foi assinalado por menor valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral (33.3%) que relativamente aos alunos com NEE (66.6%). O “Autocontrolo” (66.6%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 297 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



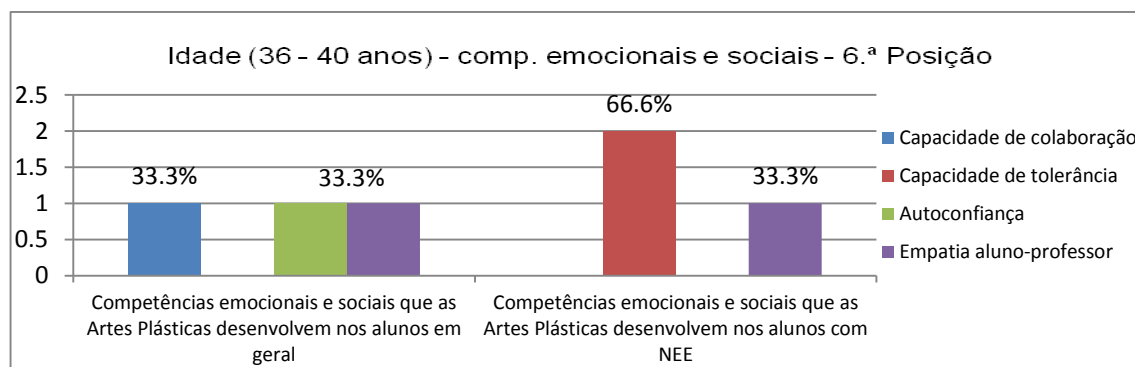
Na 4.^a Posição, os professores com idade entre 36 e 40 anos assinalaram o “Autocontrole” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) e a “Empatia aluno-professor” (33.3%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 298 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



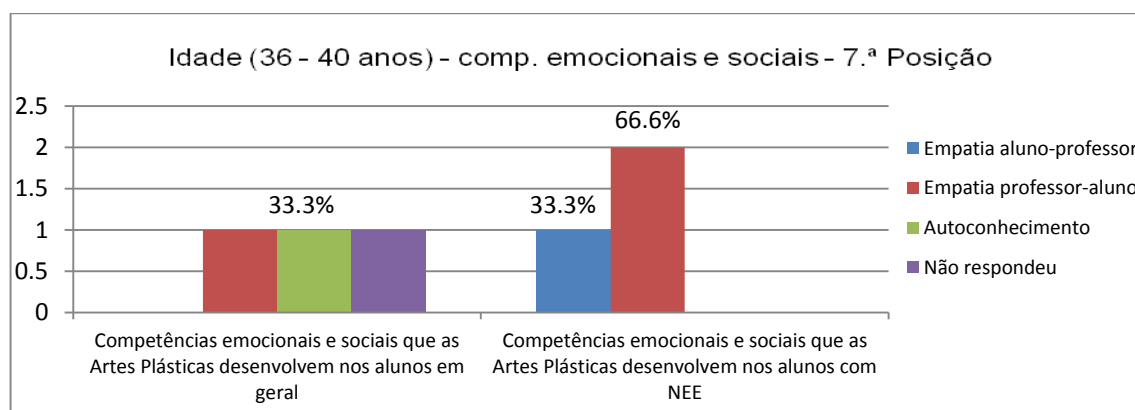
Na 5.^a Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Empatia professor-aluno” (33.3%) e o “Autocontrole” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) e a “Autoconfiança” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos em relação aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 299 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



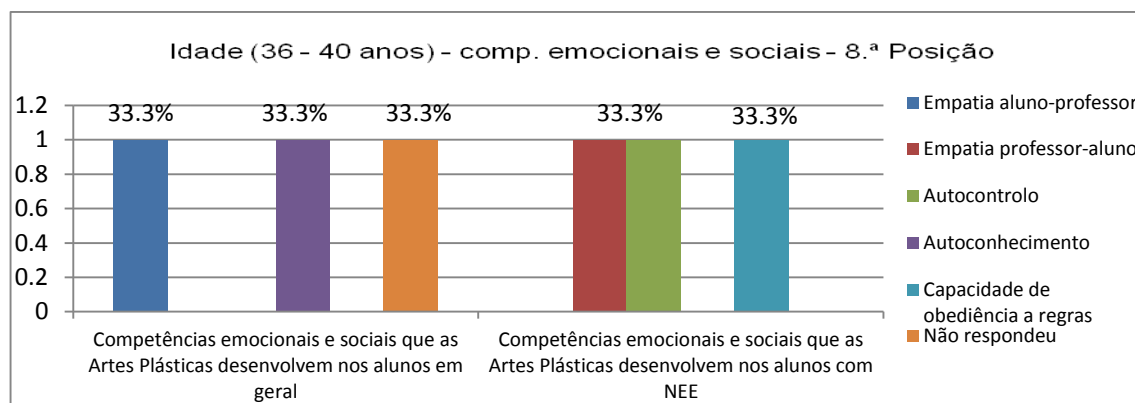
Na 6.^a Posição, os professores com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) e a “Autoconfiança” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (66.6%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (33.3%) foi assinalada por igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que é respeitante aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 300 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



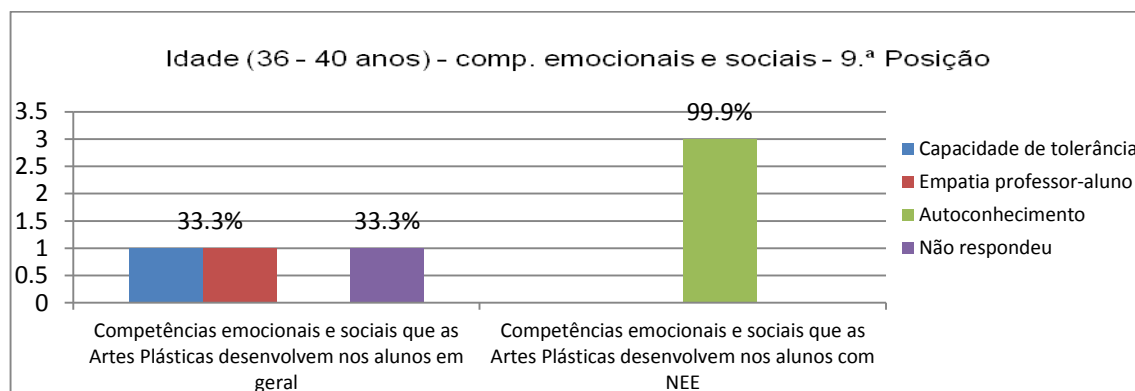
Na 7.^a Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) unicamente no que se refere aos que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” foi assinalada por menor valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral (33.3%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (66.6%). A “Empatia professor-aluno” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam relevância no respeitante aos alunos com NEE. 33.3% não responderam no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 301 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



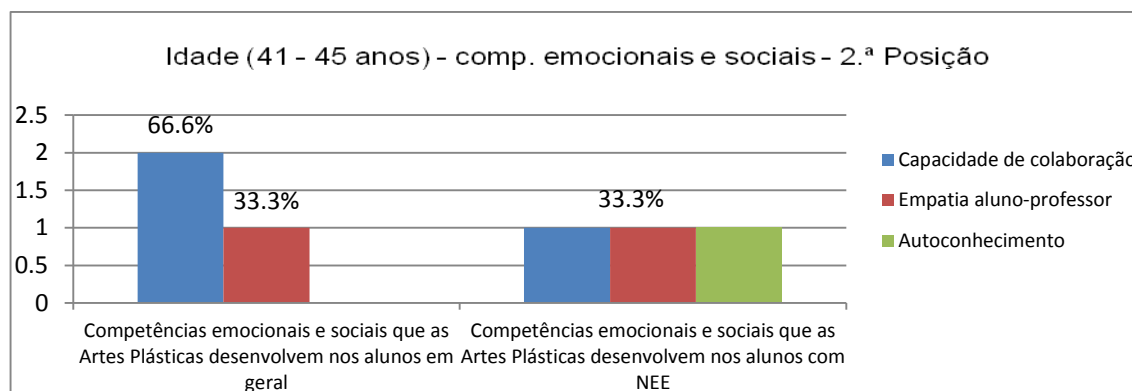
Na 8.ª Posição, os professores com idade entre 36 e 40 anos assinalaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (33.3%), o “Autocontrolo” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas no referente aos que têm NEE. 33.3% não responderam no correspondente aos alunos em geral.

Quadro 302 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:36-40 anos; Competências emocionais e sociais: 9.ª Posição)



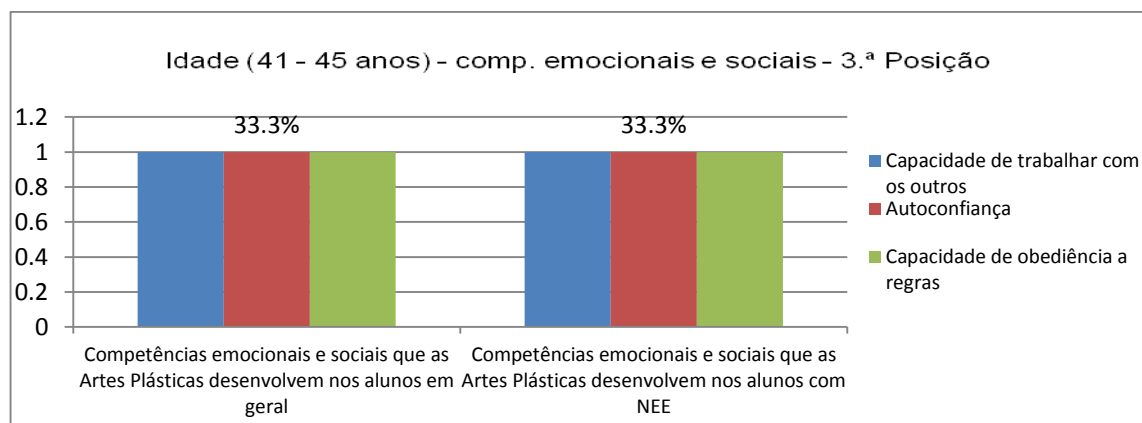
Na 9.ª Posição, os docentes com idade entre 36 e 40 anos posicionaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram o “Autoconhecimento” (99.9%) unicamente no que concerne àqueles que têm NEE. 33.3% não responderam no que é relativo aos alunos em geral.

Quadro 304 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 2.ª Posição)



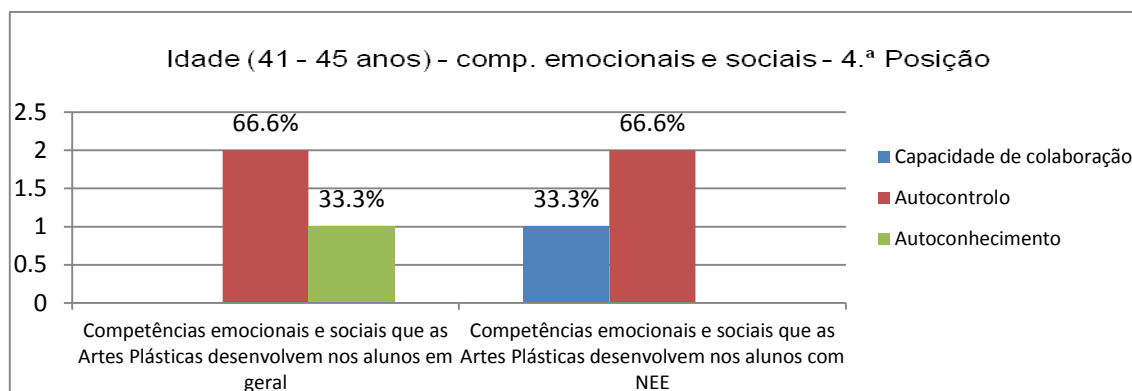
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (33.3%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de colaboração” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (66.6%) que em relação aos que apresentam NEE (33.3%). A “Capacidade de colaboração” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 305 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



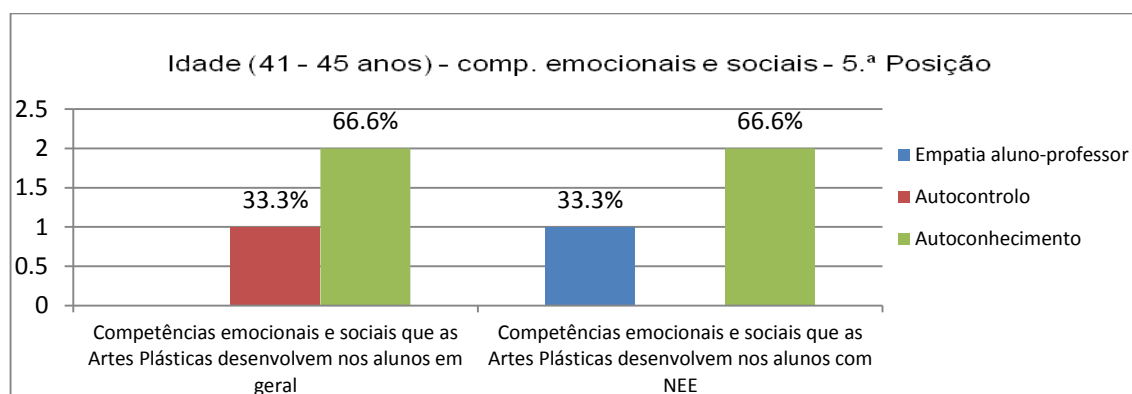
Na 3.^a Posição, os professores com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%), a “Autoconfiança” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 306 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



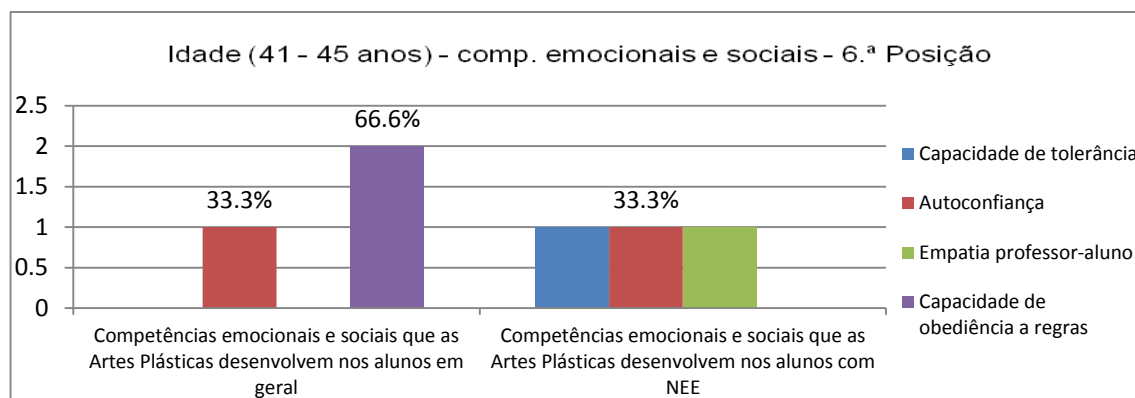
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) apenas no concernente àqueles que têm NEE. O “Autocontrole” (66.6%) foi a opção de igual valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE. O “Autocontrole” foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (66.6%) e àqueles que apresentam NEE (66.6%).

Quadro 307 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



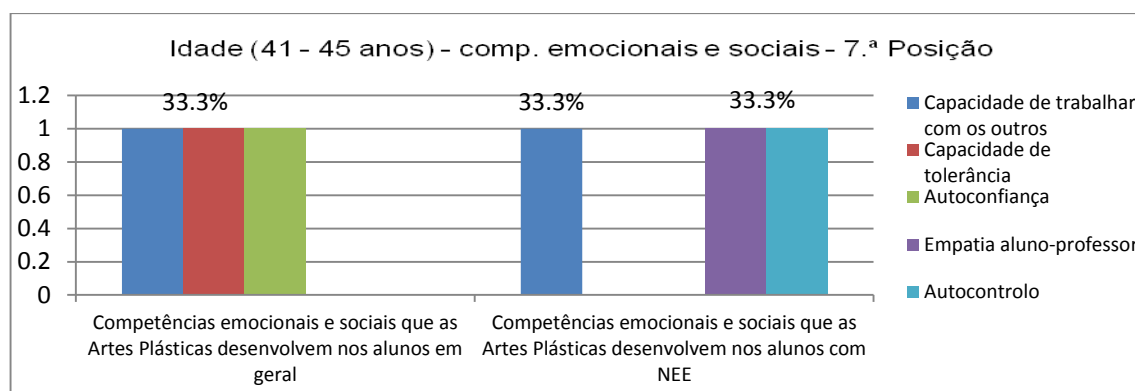
Na 5.^a Posição, os professores com idade entre 41 e 45 anos assinalaram o “Autocontrole” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos com NEE. O “Autoconhecimento” (66.6%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e relativamente àqueles que têm NEE. O “Autoconhecimento” foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos atribuíram relevância no concernente aos alunos em geral (66.6%) e àqueles que têm NEE (66.6%).

Quadro 308 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



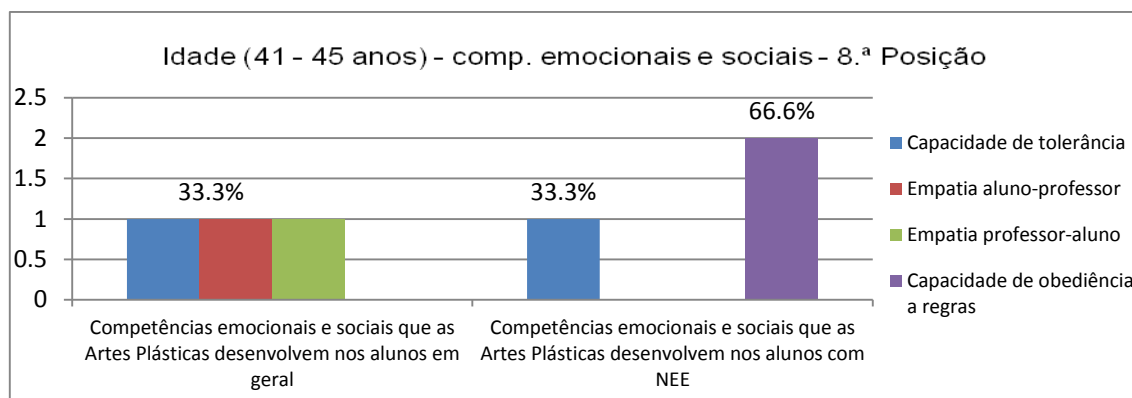
Na 6.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos com NEE. A “Autoconfiança” (33.3%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) foi a opção de valor percentual mais elevado de inquiridos relativamente aos alunos em geral.

Quadro 309 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



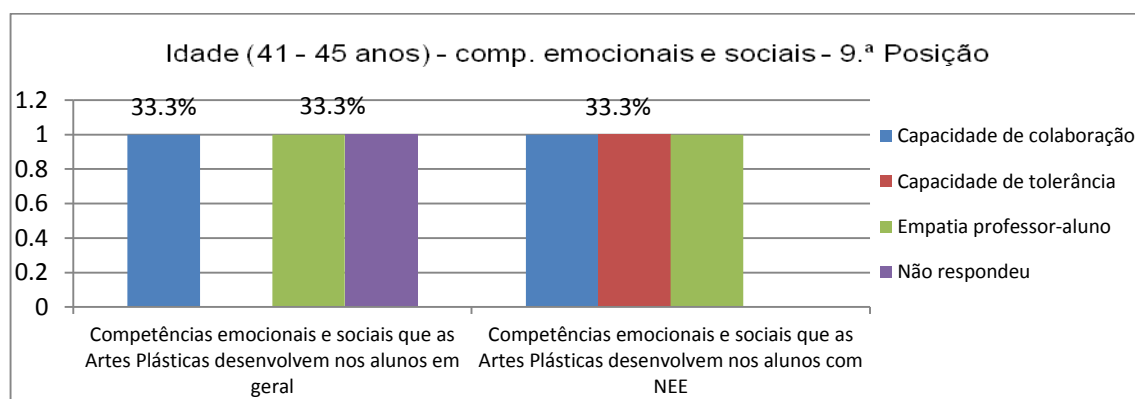
Na 7.^a Posição, os professores com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) e a “Autoconfiança” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) e o “Autocontrolo” (33.3%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 310 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



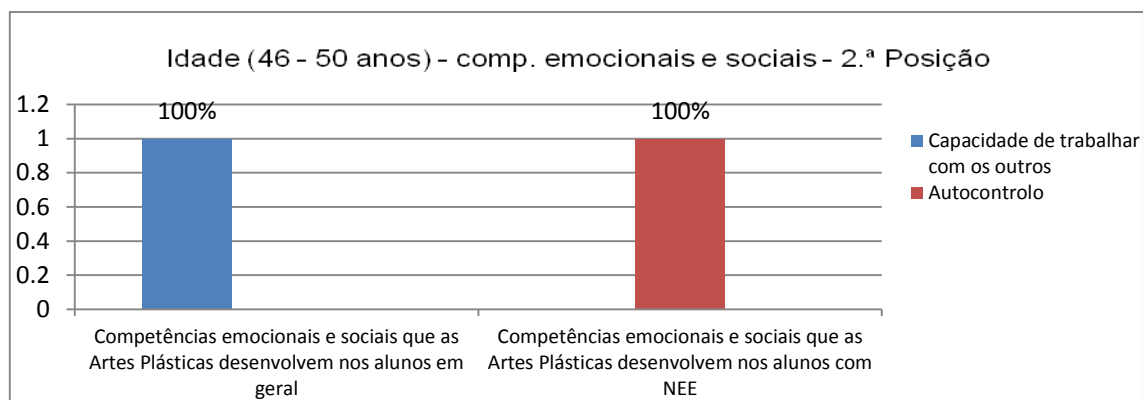
Na 8.^a Posição, os docentes com idade entre 41 e 45 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (33.3%) foi posicionada por igual valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no que diz respeito aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 311 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:41-45 anos; Competências emocionais e sociais: 9.^a Posição)



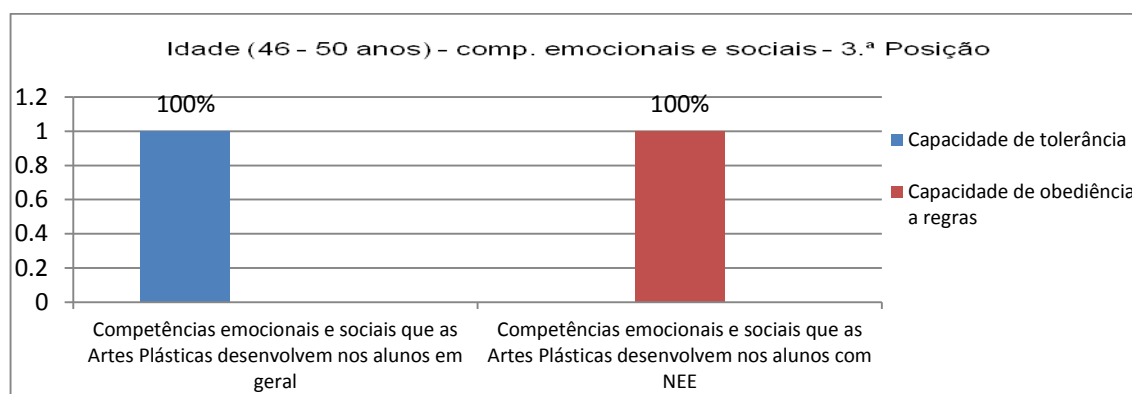
Na 9.^a Posição, os professores com idade entre 41 e 45 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. 33.3% não responderam no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 313 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



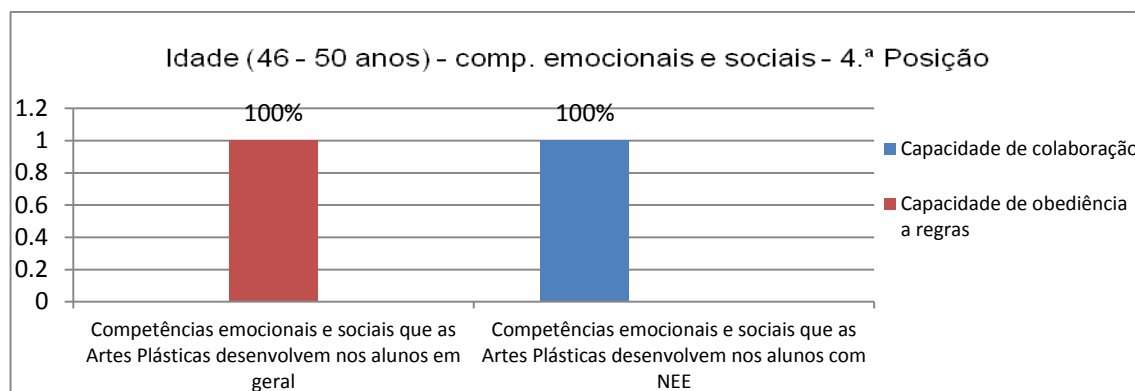
Na 2.^a Posição, os professores com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram o “Autocontrole” (100%) apenas no que concerne àqueles que têm NEE.

Quadro 314 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



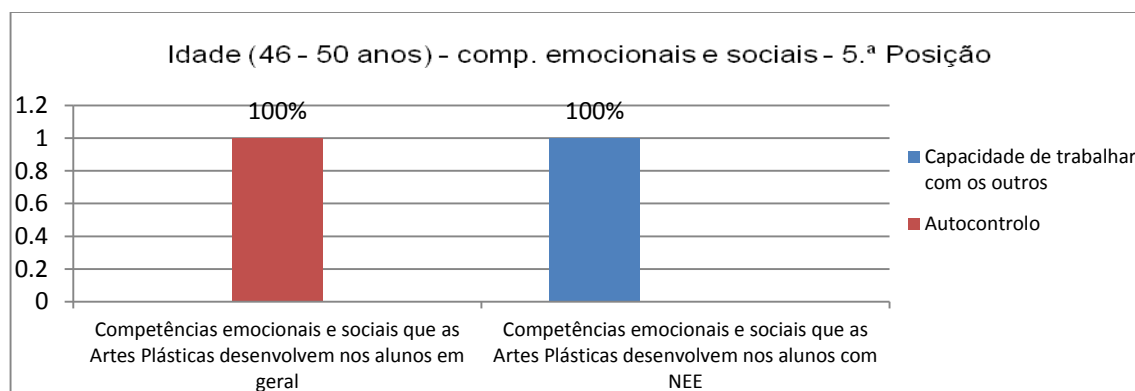
Na 3.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (100%) unicamente no que diz respeito aos que apresentam NEE.

Quadro 315 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



Na 4.^a Posição, os professores com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (100%) unicamente no que é referente aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (100%) apenas no que é relativo àqueles que têm NEE.

Quadro 316 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:5.^a Posição)



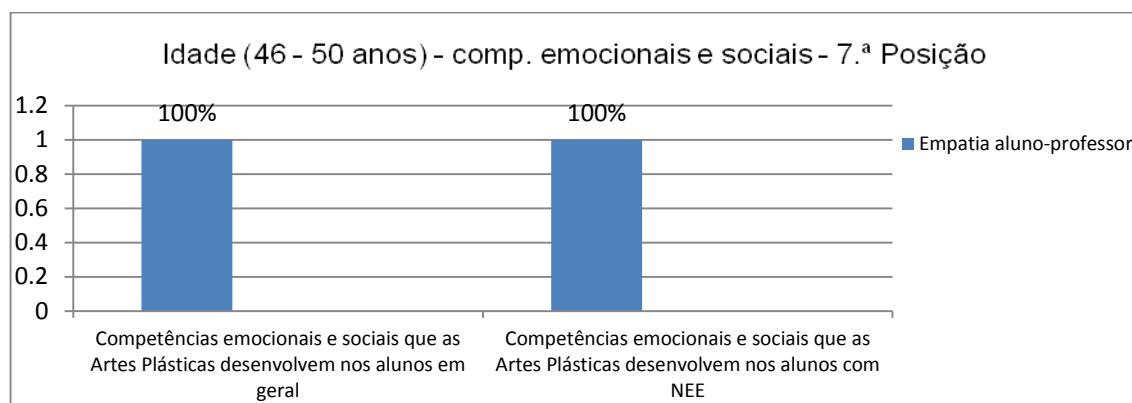
Na 5.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram o “Autocontrolo” (100%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) apenas em relação aos alunos com NEE.

Quadro 317 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:6.^a Posição)



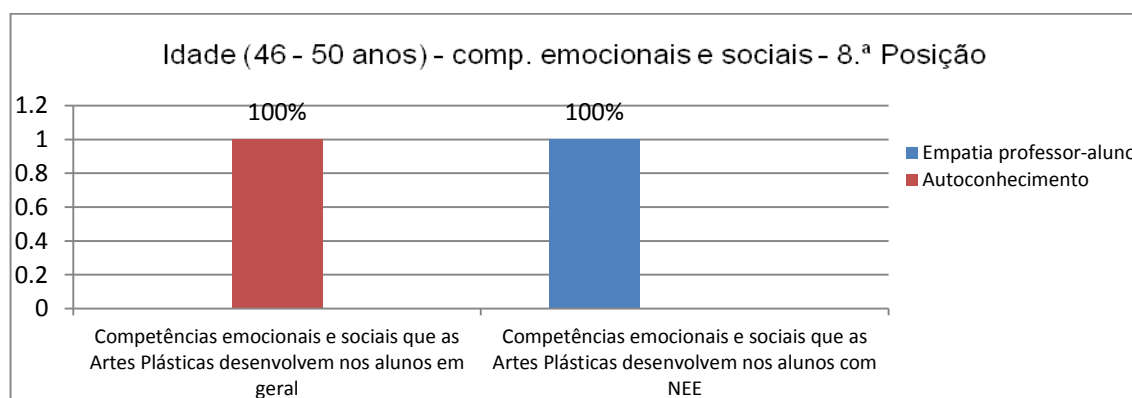
Na 6.^a Posição, os professores com idade entre 46 e 50 anos assinalaram a “Autoconfiança” (100%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) apenas relativamente àqueles que apresentam NEE.

Quadro 318 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



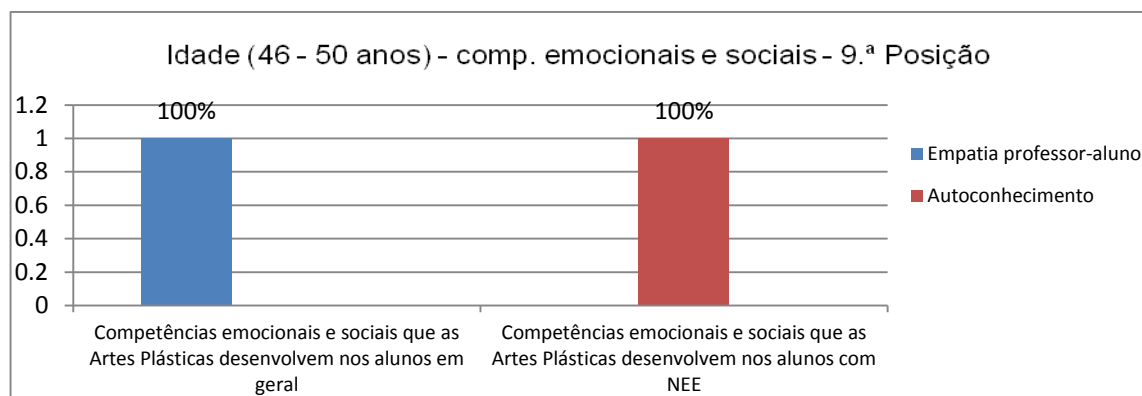
Na 7.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 319 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



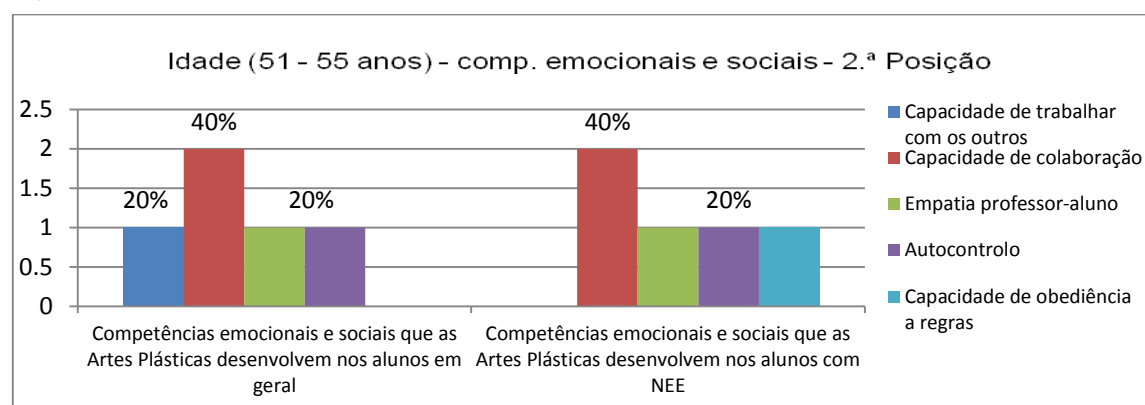
Na 8.^a Posição, os professores com idade entre 46 e 50 anos assinalaram o “Autoconhecimento” (100%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (100%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE.

Quadro 320 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:46-50 anos; Competências emocionais e sociais:9.^a Posição)



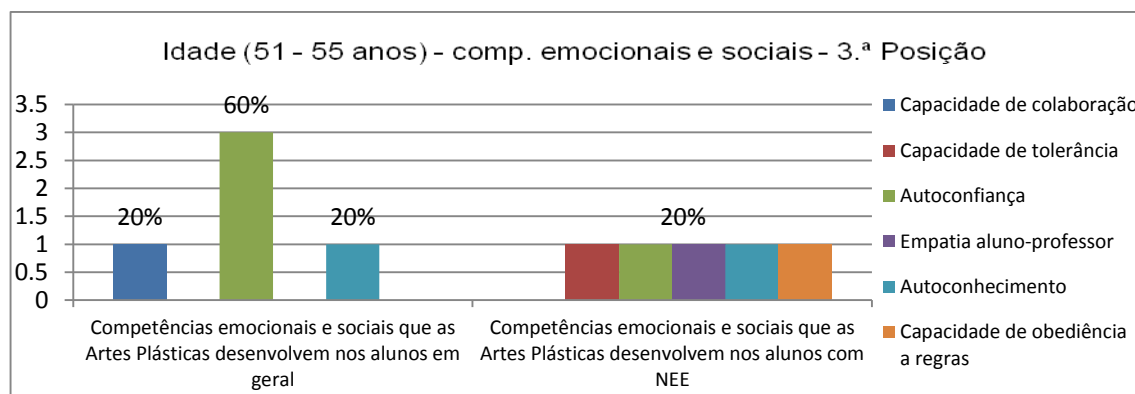
Na 9.^a Posição, os docentes com idade entre 46 e 50 anos posicionaram a “Empatia professor-aluno” (100%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram o “Autoconhecimento” (100%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 322 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



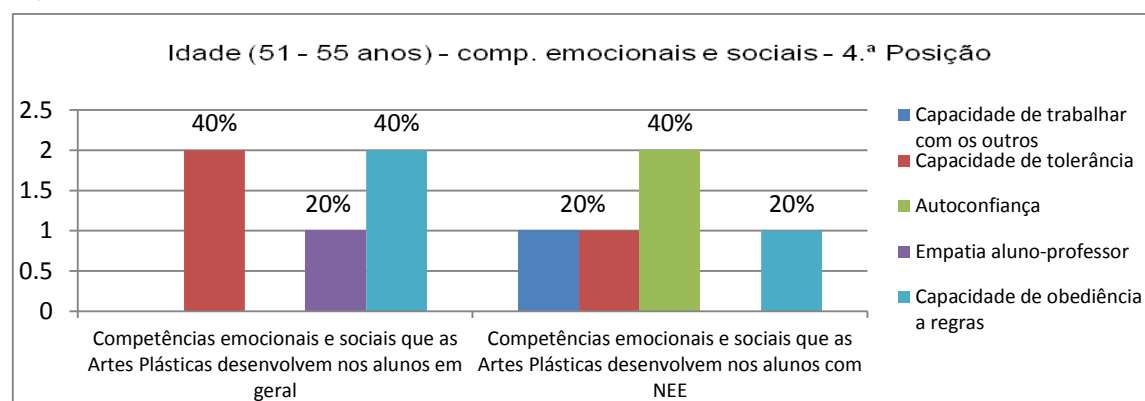
Na 2.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) apenas no que é relativo aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (20%) unicamente no que concerne aos que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” (40%), a “Empatia professor-aluno” (20%) e o “Autocontrolo” (20%) foram posicionados por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de colaboração” (40%) foi a opção da percentagem mais elevada de professores no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 323 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



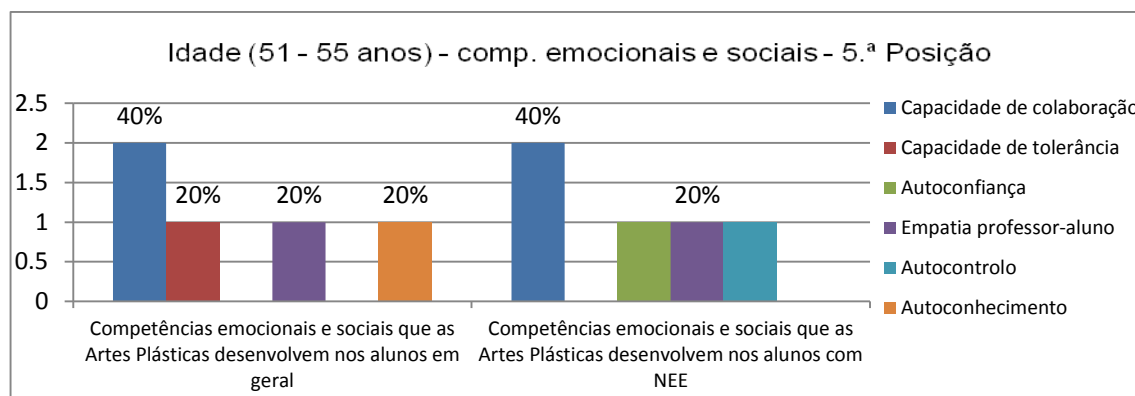
Na 3.^a Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (20%) unicamente no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (20%), a “Empatia aluno-professor” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. O “Autoconhecimento” (20%) foi a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral (60%) que no concernente aos que têm NEE (20%). A “Autoconfiança” (60%) foi a competência posicionada por mais elevada percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 324 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



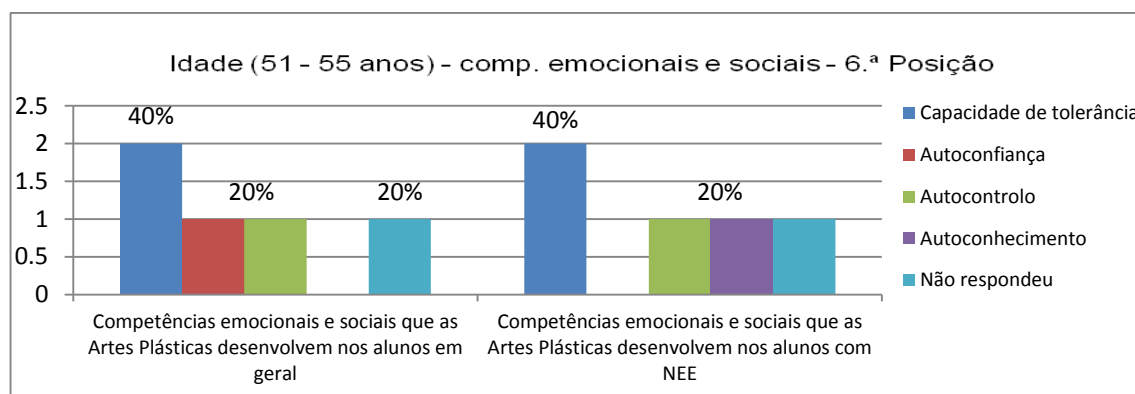
Na 4.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (20%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) e a “Autoconfiança” (40%) unicamente no que corresponde àqueles que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” e a “Capacidade de obediência a regras” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 40% e 40%) que no referente aos alunos com NEE (respetivamente 20% e 20%). A “Capacidade de tolerância” (40%) e a “Capacidade de obediência a regras” (40%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. A “Autoconfiança” (40%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no concernente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 325 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:5.^a Posição)



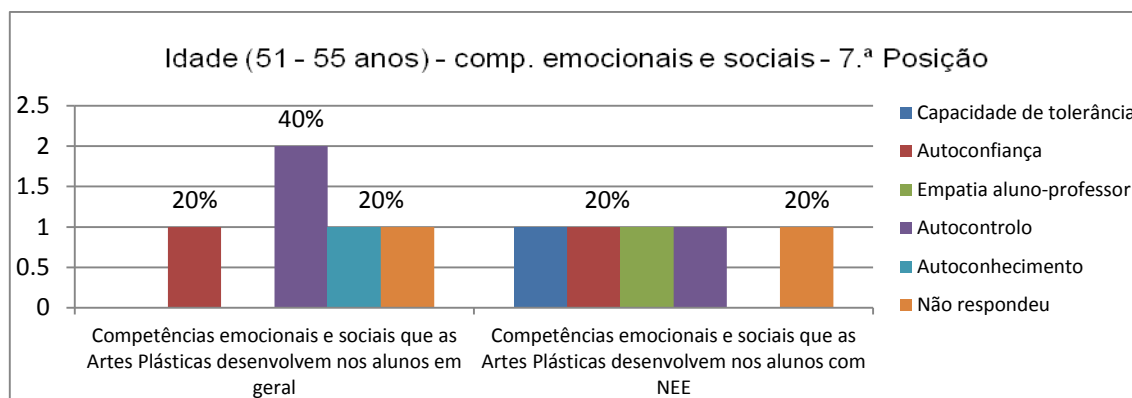
Na 5.^a Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Autoconhecimento” (20%) e o “Autocontrole” (20%) apenas no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Capacidade de colaboração” (40%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) foram assinaladas por igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no respeitante aos alunos em geral (40%) e aos alunos com NEE (40%).

Quadro 326 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:6.^a Posição)



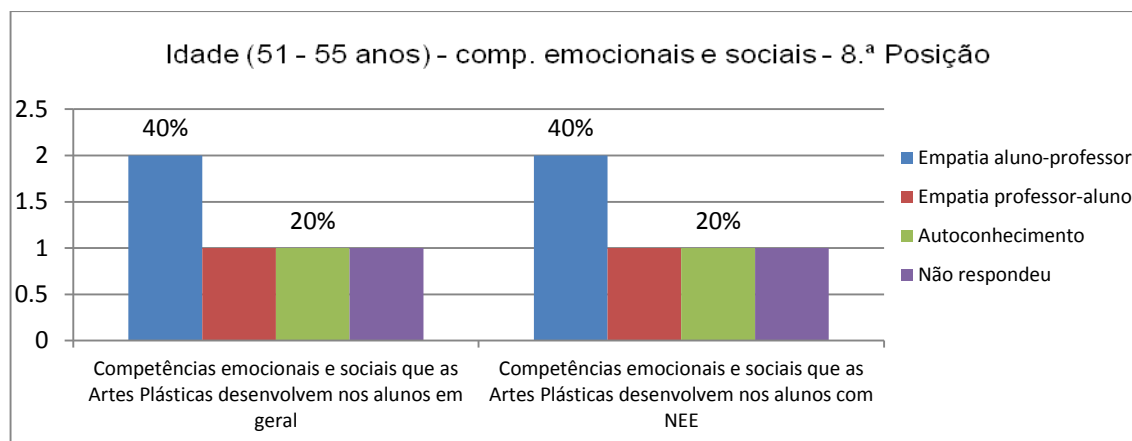
Na 6.^a Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Autoconhecimento” (20%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram o “Autoconhecimento” (20%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (40%) e o “Autoconhecimento” (20%) foram posicionadas por igual valor percentual de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de tolerância” foi a opção da mais elevada percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (40%) e àqueles que têm NEE (40%). A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no que diz respeito aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 327 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



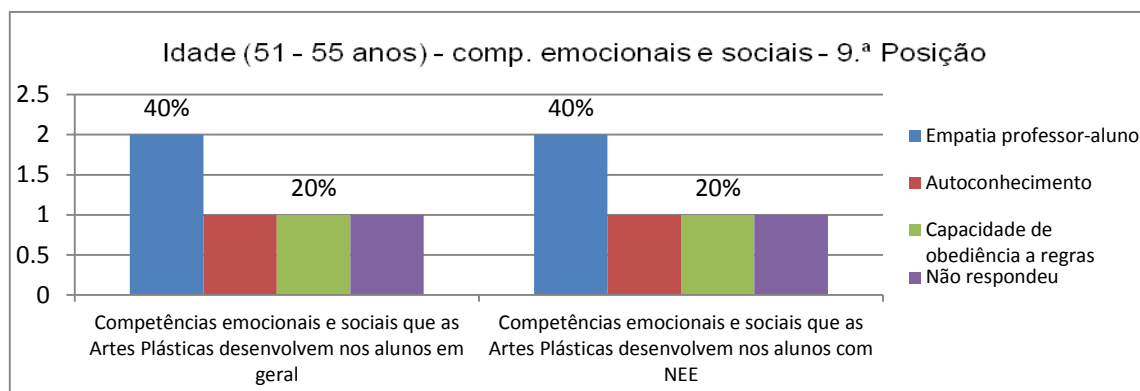
Na 7.ª Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos assinalaram o “Autoconhecimento” (20%) unicamente no que é respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (20%) e a “Empatia aluno-professor” (20%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (20%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. O “Autocontrole” foi assinalado por maior percentagem de inquiridos relativamente aos alunos em geral (40%) que àqueles que apresentam NEE (20%). O “Autoconhecimento” (40%) foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral. A percentagem de inquiridos que não responderam (20%) foi igual no que diz respeito aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 328 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:8.ª Posição)



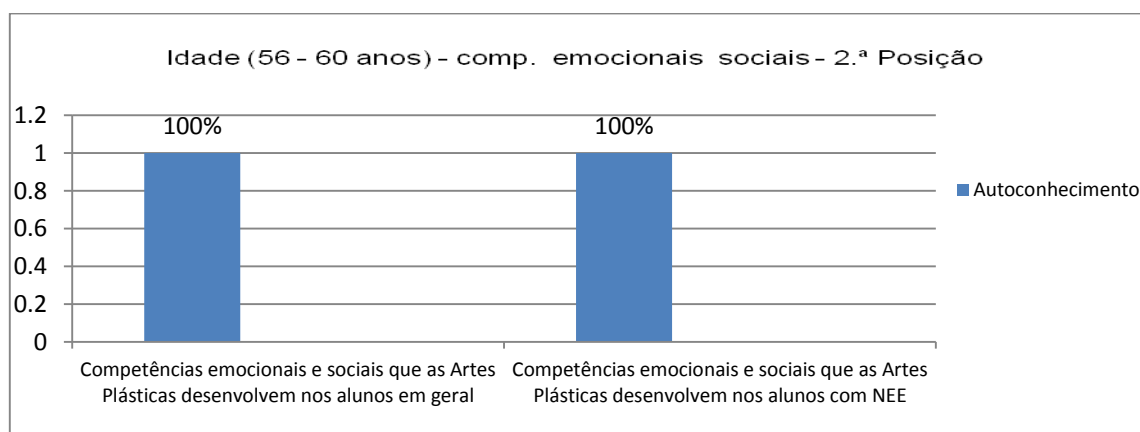
Na 8.ª Posição, os docentes com idade entre 51 e 55 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (40%), a “Empatia professor-aluno” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) por igual valor percentual de professores em relação aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (40%) e aos que apresentam NEE (40%). A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no que se refere aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 329 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:51-55 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



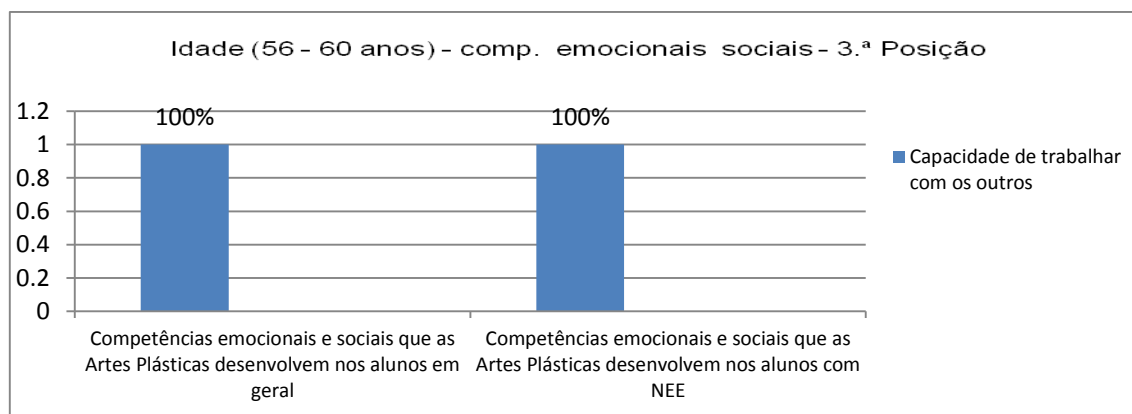
Na 9.^a Posição, os professores com idade entre 51 e 55 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” (40%), o “Autoconhecimento” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” foi a competência a que mais elevado valor percentual de inquiridos concederam relevância no concernente aos alunos em geral (40%) e aos que apresentam NEE (40%). A percentagem de docentes que não responderam (20%) foi igual no que é relativo aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 331 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



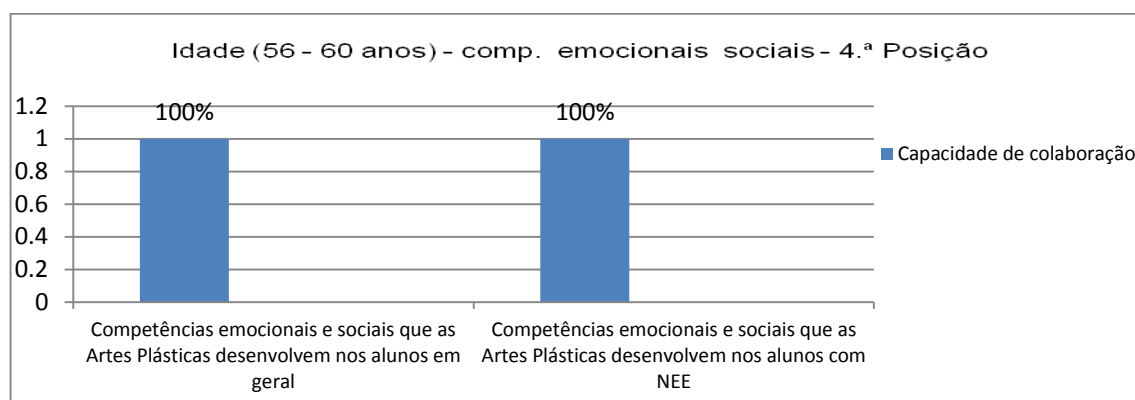
Na 2.^a Posição, os professores com idade entre 56 e 60 anos assinalaram o “Autoconhecimento” (100%) por igual percentagem de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 332 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



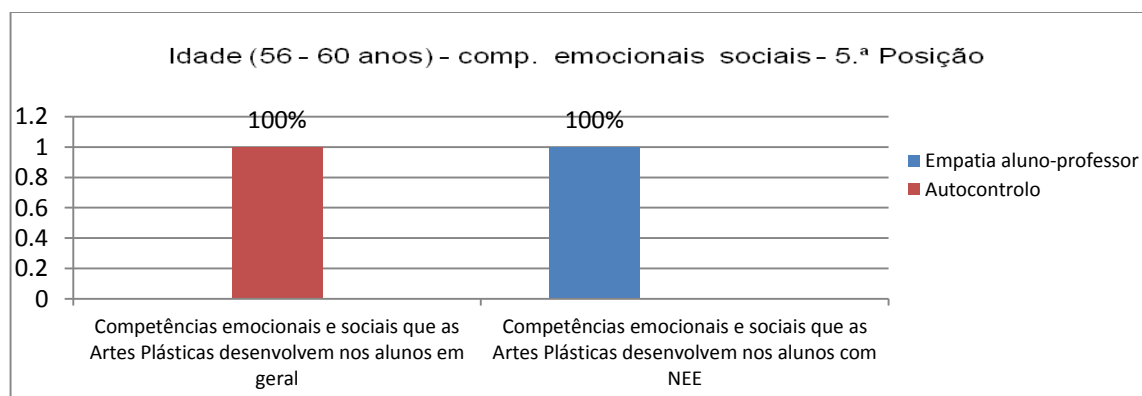
Na 3.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) por igual valor percentual de docentes relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 333 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:4.ª Posição)



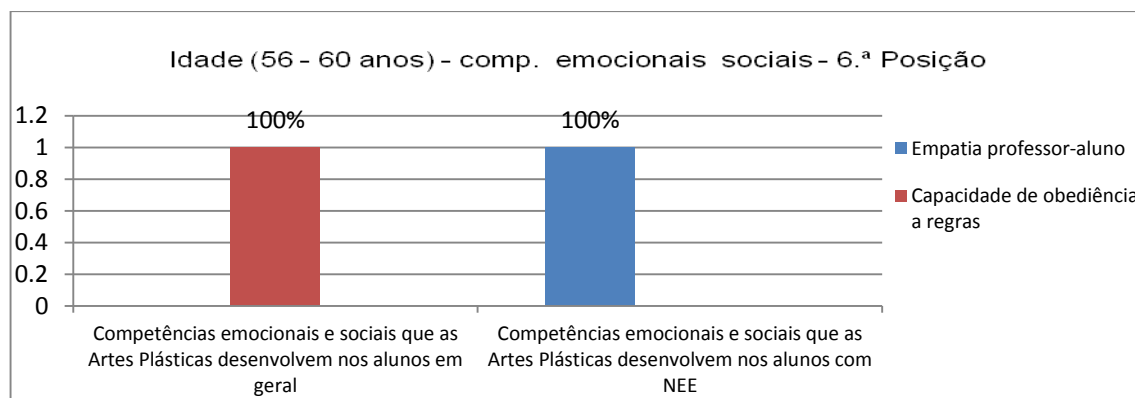
Na 4.ª Posição, os professores com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (100%) por igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 334 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



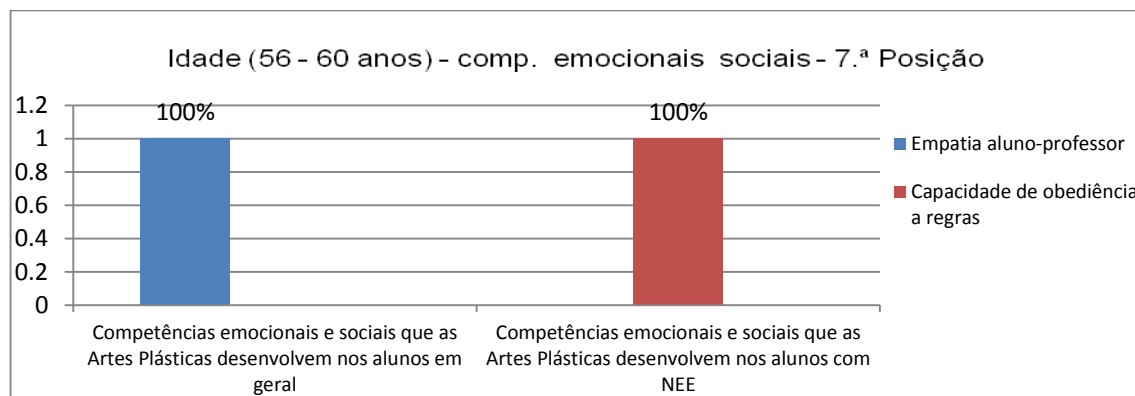
Na 5.^a Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram o “Autocontrolo” (100%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (100%) unicamente no que diz respeito àqueles que apresentam NEE.

Quadro 335 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:6.^a Posição)



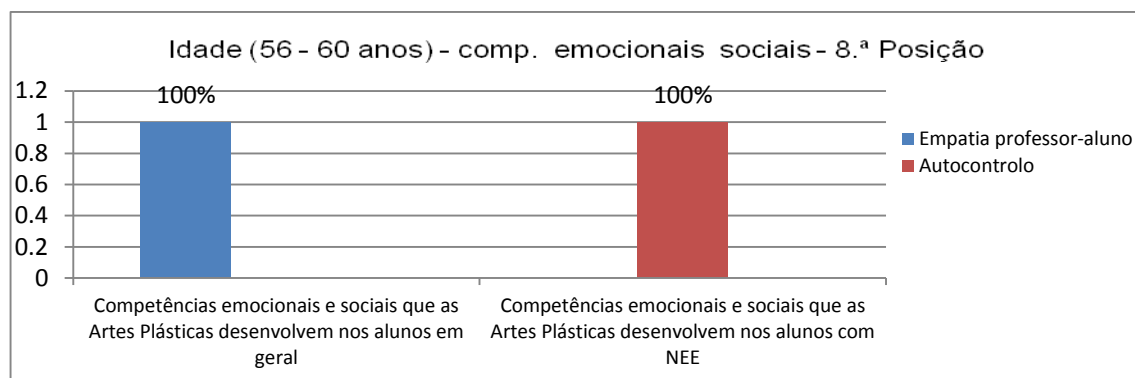
Na 6.^a Posição, os professores com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (100%) unicamente no que é relativo aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (100%) apenas no correspondente aos que têm NEE.

Quadro 336 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



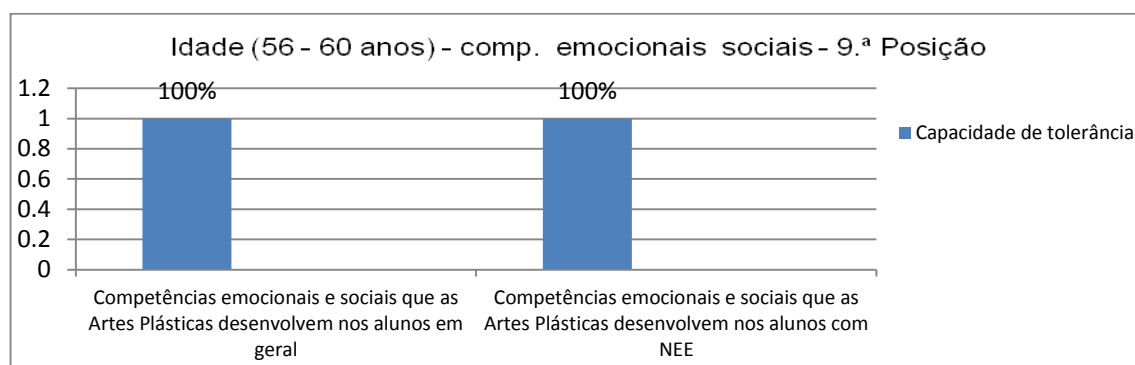
Na 7.^a Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (100%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (100%) unicamente em relação aos alunos com NEE.

Quadro 337 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



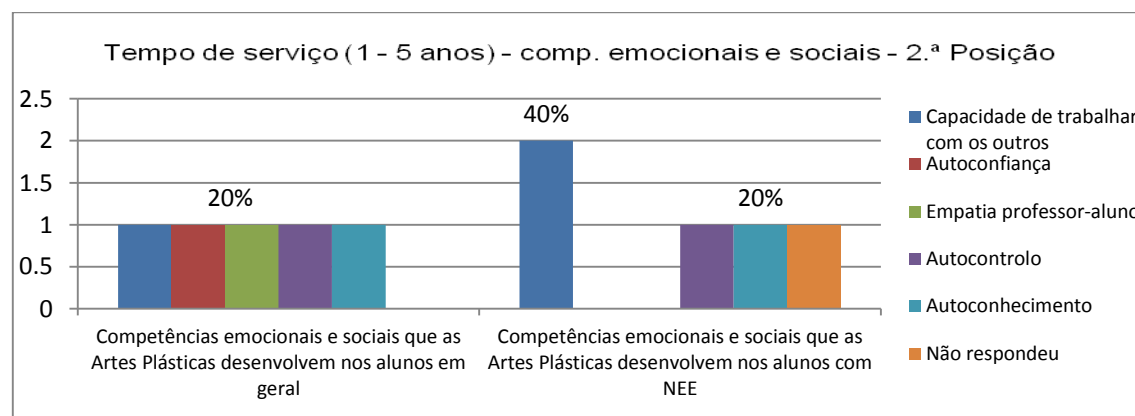
Na 8.ª Posição, os professores com idade entre 56 e 60 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” (100%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram o “Autocontrole” (100%) apenas no que é referente àqueles que têm NEE.

Quadro 338 – Dados da análise do inquérito por questionário (Idade:56-60 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



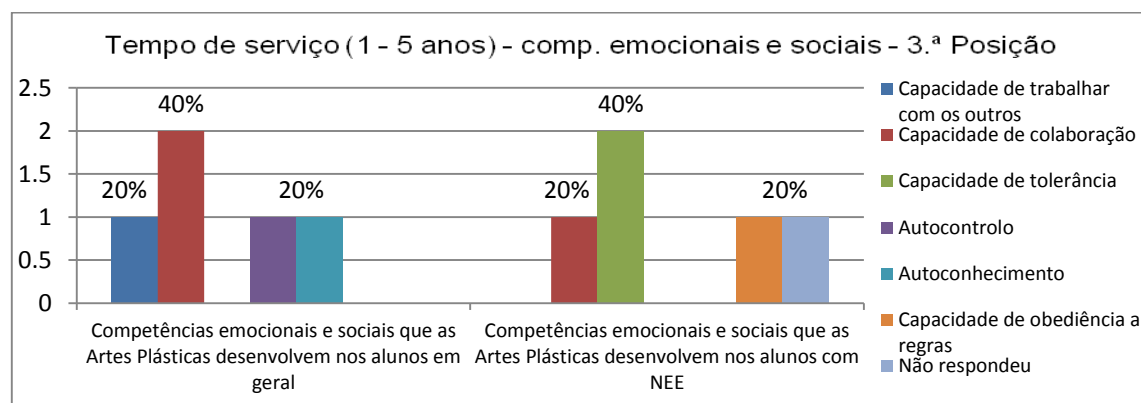
Na 9.ª Posição, os docentes com idade entre 56 e 60 anos posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) por igual valor percentual de inquiridos relativamente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 340 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:2.ª Posição)



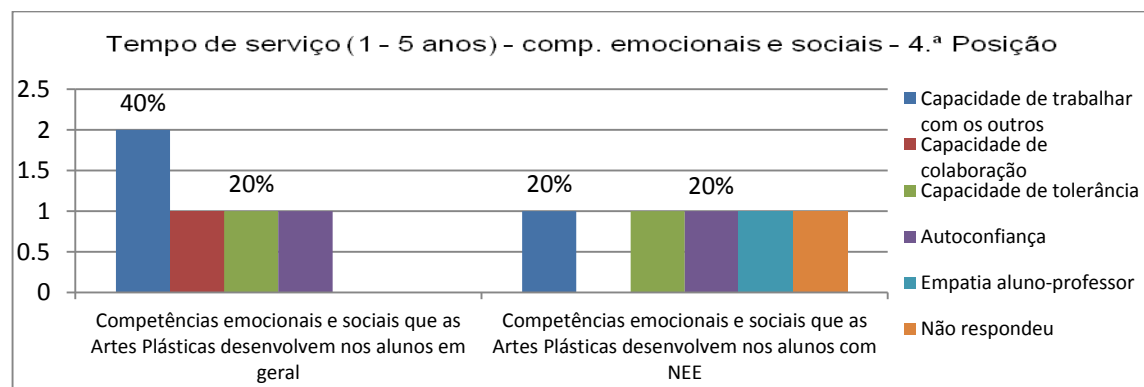
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Autoconfiança” (20%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) apenas no concernente aos alunos em geral. O “Autocontrolo” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) foram posicionados por igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral (20%) que no respeitante àqueles que apresentam NEE (40%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (40%) foi a opção do mais elevado valor percentual de professores relativamente aos alunos com NEE. 20% não responderam no que é concernente aos alunos que têm NEE.

Quadro 341 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



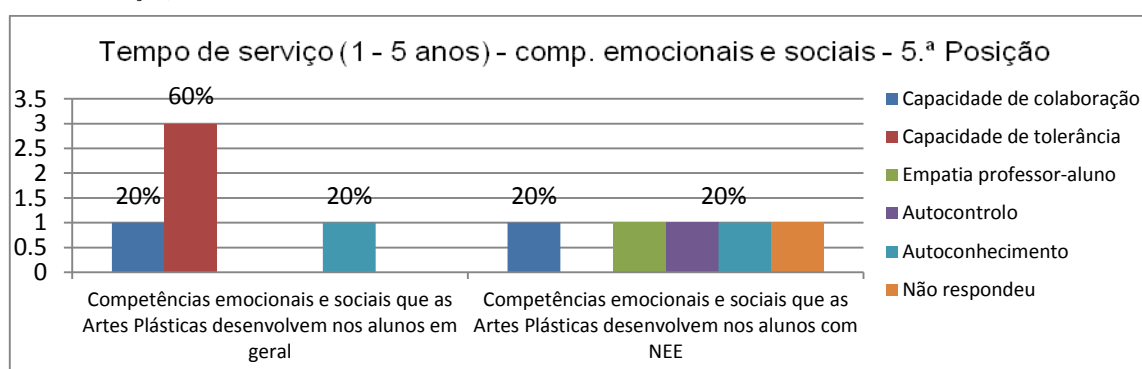
Na 3.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), o “Autocontrolo” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) unicamente no que corresponde aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (40%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) apenas no que se refere aos alunos que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos referentemente aos alunos em geral (40%) que àqueles que têm NEE (20%). A “Capacidade de colaboração” (40%) foi a opção do mais elevado valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de tolerância” (40%) foi a opção da mais elevada percentagem de docentes relativamente aos alunos que têm NEE. 20% não responderam no que é correspondente aos alunos com NEE.

Quadro 342 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



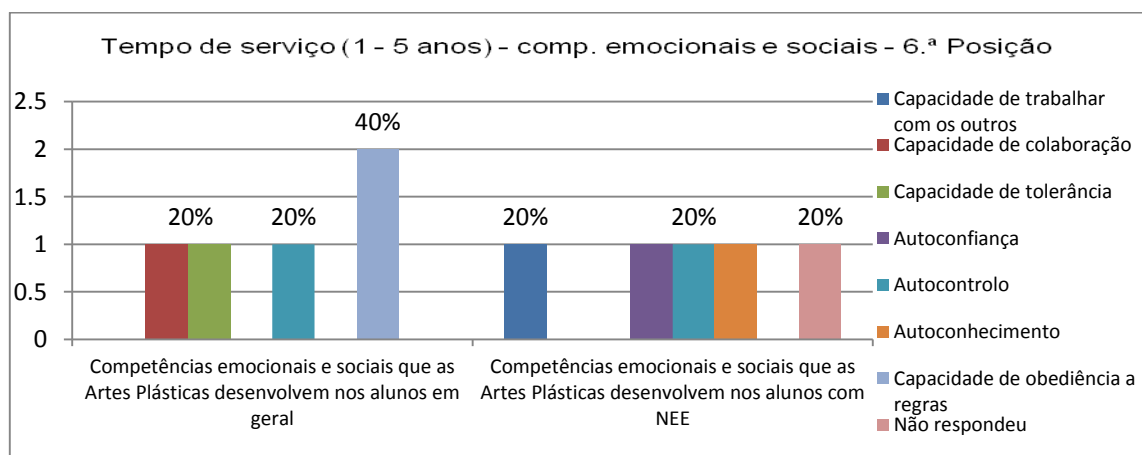
Na 4.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Capacidade de colaboração” (20%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (20%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (20%) e a “Autoconfiança” (20%) foram a opção de igual percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi assinalada por maior valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral (40%) que no referente aos que têm NEE (20%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (40%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no respeitante aos alunos em geral. 20% não responderam no que é relativo aos alunos com NEE.

Quadro 343 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:5.^a Posição)



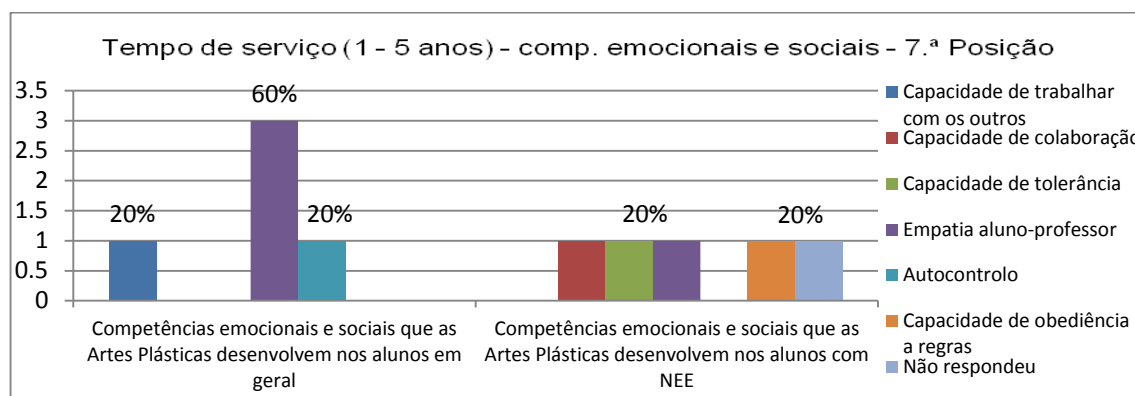
Na 5.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (60%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (20%) e o “Autocontrolo” (20%) apenas no relativo àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) foram posicionados por igual valor percentual de inquiridos no que concerne aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (60%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no respeitante aos alunos em geral. 20% não responderam no que é referente aos alunos que têm NEE.

Quadro 344 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:6.^a Posição)



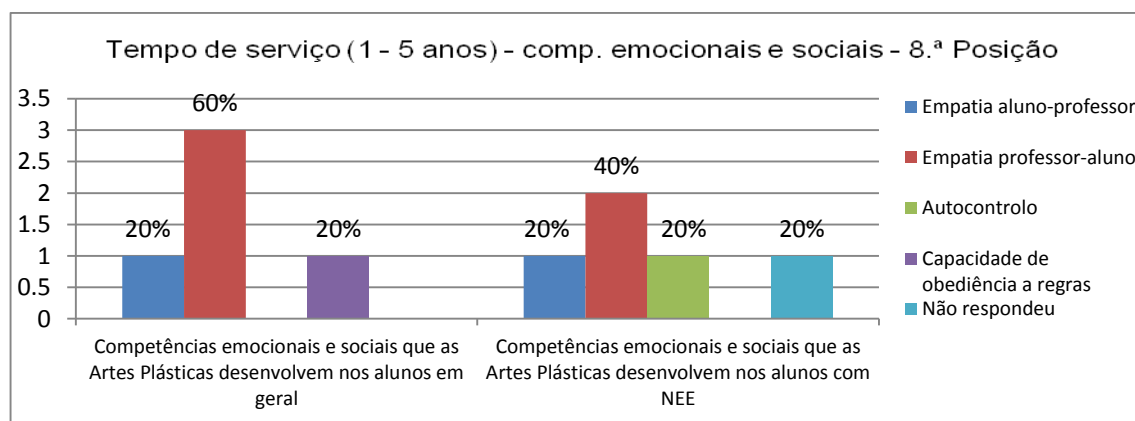
Na 6.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (40%), a “Capacidade de colaboração” (20%) e a “Capacidade de tolerância” (20%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%), a “Autoconfiança” (20%) e o “Autoconhecimento” (20%) no referente aos alunos com NEE. O “Autocontrolo” (20%) foi assinalado por igual valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (40%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no concernente aos alunos em geral. 20% não responderam no que diz respeito aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 345 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



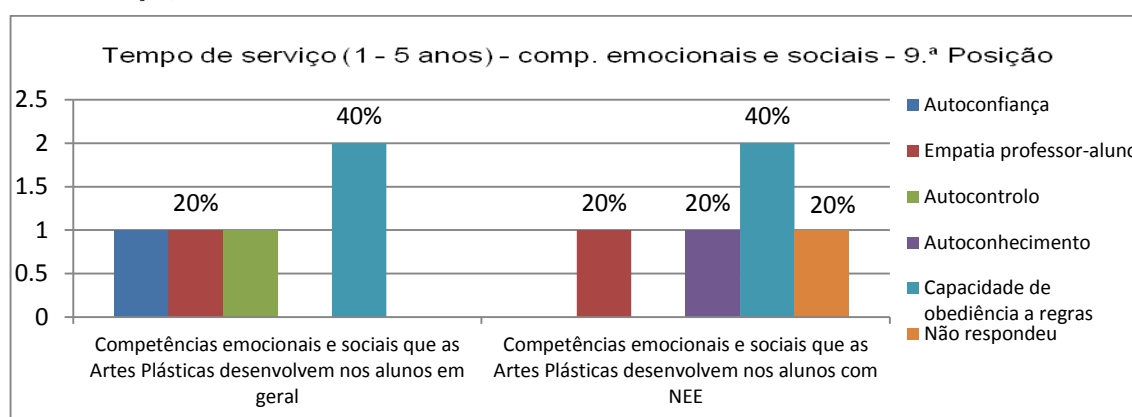
Na 7.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (20%) e o “Autocontrolo” (20%) unicamente no que é referente aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (20%), a “Capacidade de tolerância” (20%) e a “Capacidade de obediência a regras” (20%) apenas no concernente àqueles que têm NEE. A “Empatia aluno-professor” foi a opção de maior valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral (60%) que àqueles que apresentam NEE (20%). A “Empatia aluno-professor” (60%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no que é relativo aos alunos em geral. 20% não responderam no referente aos alunos com NEE.

Quadro 346 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



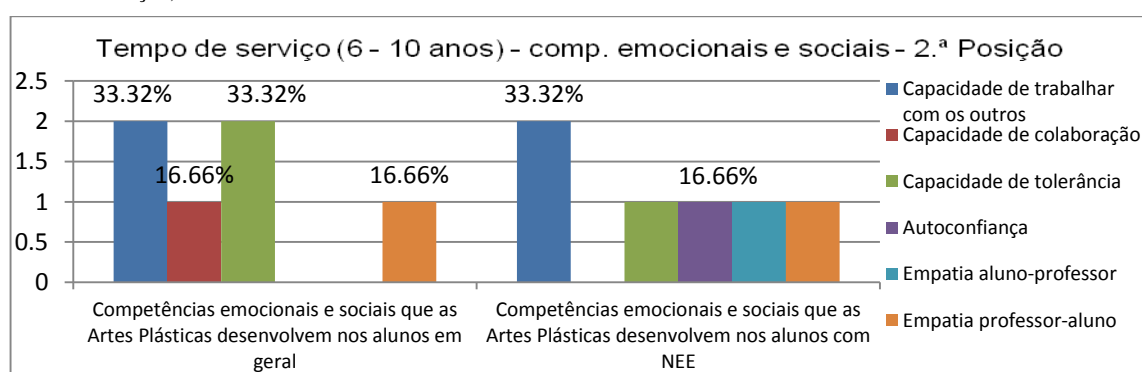
Na 8.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 1 e 5 anos posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (20%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram o “Autocontrolo” (20%) unicamente no correspondente àqueles que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” (20%) foi a opção de igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (60%) que em relação àqueles que têm NEE (40%). A “Empatia professor-aluno” foi a competência a que percentagem mais elevada de docentes atribuiu relevância no que diz respeito aos alunos em geral (60%) e aos alunos com NEE (40%). 20% não responderam no correspondente aos alunos que têm NEE.

Quadro 347 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:1-5 anos; Competências emocionais e sociais:9.^a Posição)



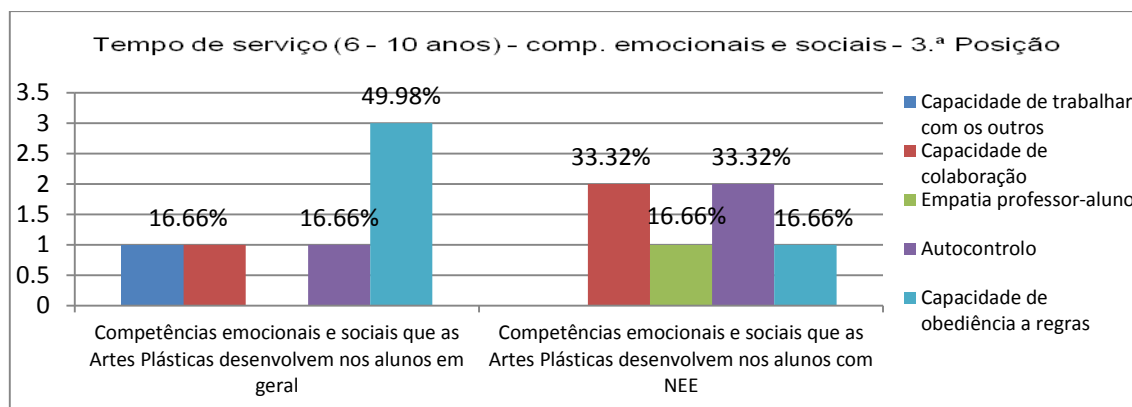
Na 9.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 1 e 5 anos assinalaram a “Autoconfiança” (20%) e o “Autocontrolo” (20%) unicamente no que é respeitante aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento” (20%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (40%) e a “Empatia professor-aluno” (20%) foram assinaladas por igual valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de obediência a regras” foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (40%) e aos que têm NEE (40%). 20% não responderam no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 349 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



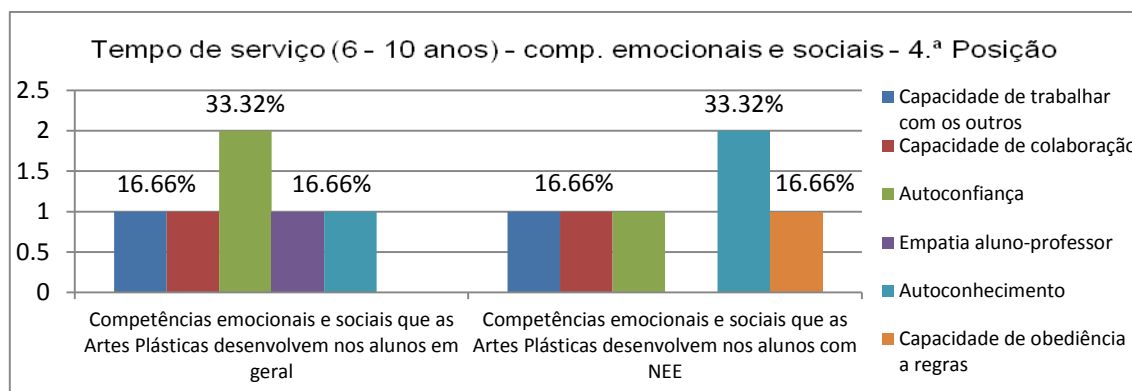
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Capacidade de colaboração” (16.66%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (16.66%) e a “Empatia aluno-professor” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.32%) e a “Empatia professor-aluno” (16.66%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes relativamente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral (33.32%) que em relação aos que apresentam NEE (16.66%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.32%) e a “Capacidade de tolerância” (33.32%) foram a opção da mais elevada percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.32%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 350 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



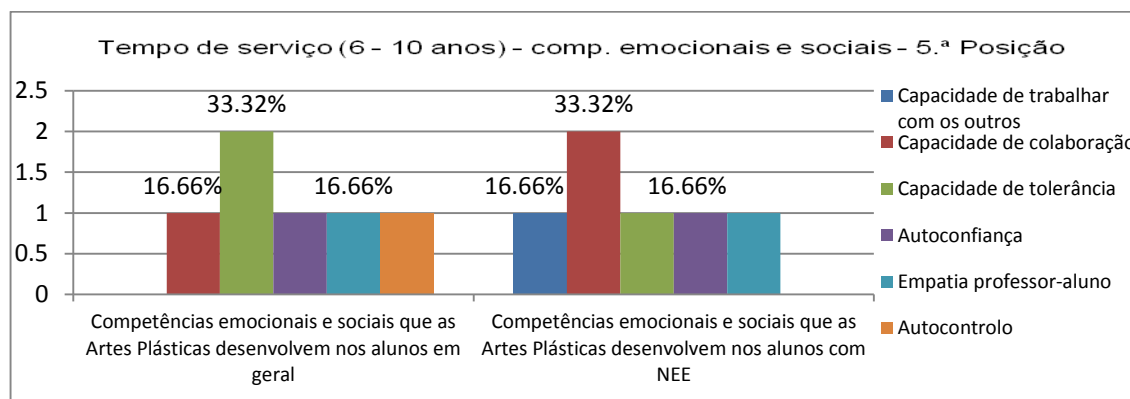
Na 3.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (16.66%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (16.66%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de obediência a regras” foi assinalada por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (49.98%) que em relação àqueles que têm NEE (16.66%). A “Capacidade de colaboração” e o “Autocontrolo” foram posicionados por menor valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral (respetivamente 16.66% e 16.66%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 33.32% e 33.32%). A “Capacidade de obediência a regras” (49.98%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (33.32%) e o “Autocontrolo” (33.32%) foram a opção da percentagem mais elevada de docentes no correspondente aos alunos que têm NEE.

Quadro 351 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (16.66%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (16.66%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (16.66%) e a “Capacidade de colaboração” (16.66%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi assinalada por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (33.32%) que no que é relativo aos que têm NEE (16.66%). O “Autoconhecimento” foi posicionado por menor valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral (16.66%) que relativamente àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (33.32%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral. O “Autoconhecimento” (33.32%) foi a competência posicionada pelo mais elevado valor percentual de inquiridos no referente aos alunos com NEE.

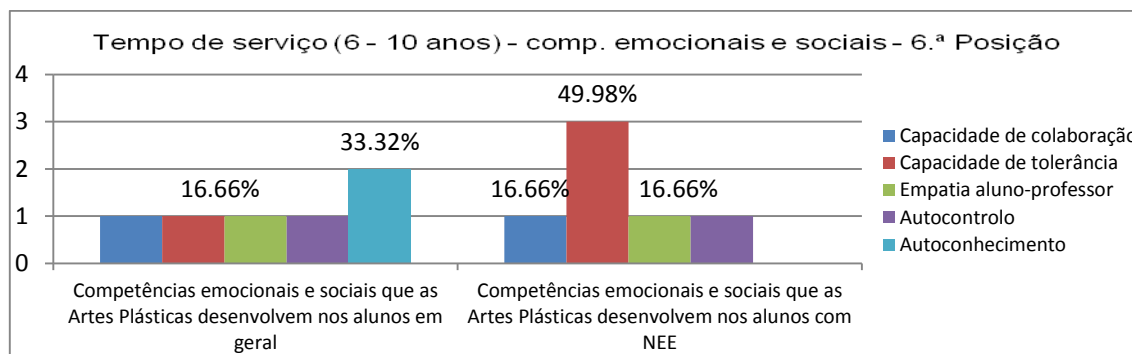
Quadro 352 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



Na 5.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram o “Autocontrolo” (16.66%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (16.66%) apenas em relação àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (16.66%) e a “Empatia professor-aluno” (16.66%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (33.32%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (16.66%). A “Capacidade de colaboração” foi posicionada por menor valor percentual de docentes em relação aos alunos em geral (16.66%) que no respeitante aos alunos com NEE (33.32%). A “Capacidade de tolerância” (33.32%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no

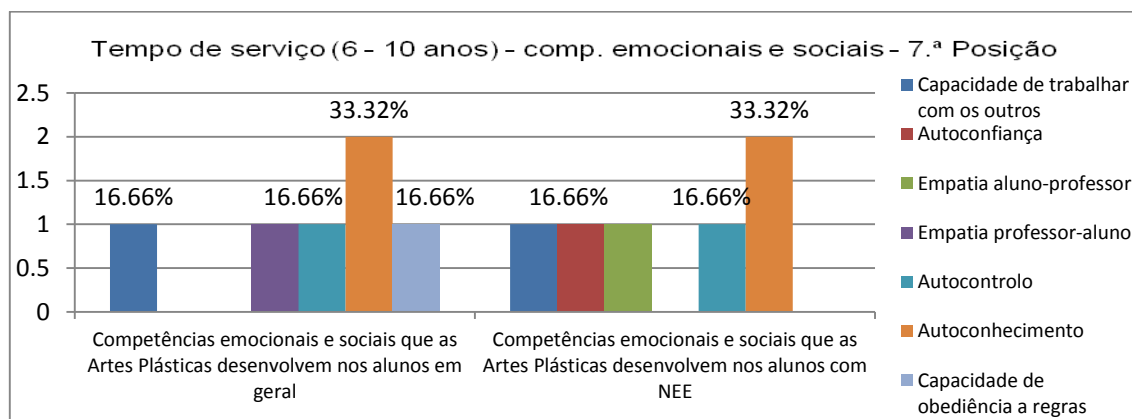
correspondente aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (33.32%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que é relativo aos alunos que têm NEE.

Quadro 353 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (33.32%) apenas no referente aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (16.66%), a “Empatia aluno-professor” (16.66%) e o “Autocontrolo” (16.66%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (16.66%) que em relação aos alunos com NEE (49.98%). O “Autoconhecimento” (33.32%) foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de tolerância” (49.98%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no correspondente aos alunos com NEE.

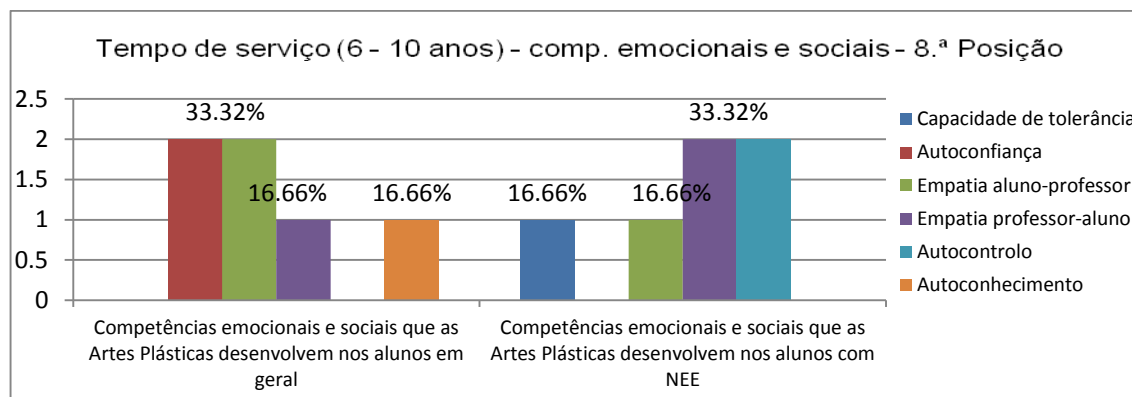
Quadro 354 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:7.ª Posição)



Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” (16.66%) e a “Capacidade de obediência a regras” (16.66%) unicamente no referente aos alunos em geral, e posicionaram a “Autoconfiança” (16.66%) e a “Empatia aluno-professor” (16.66%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. O “Autoconhecimento” (33.32%), a “Capacidade de trabalhar com os outros” (16.66%) e o “Autocontrolo” (16.66%) foram a opção de igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. O

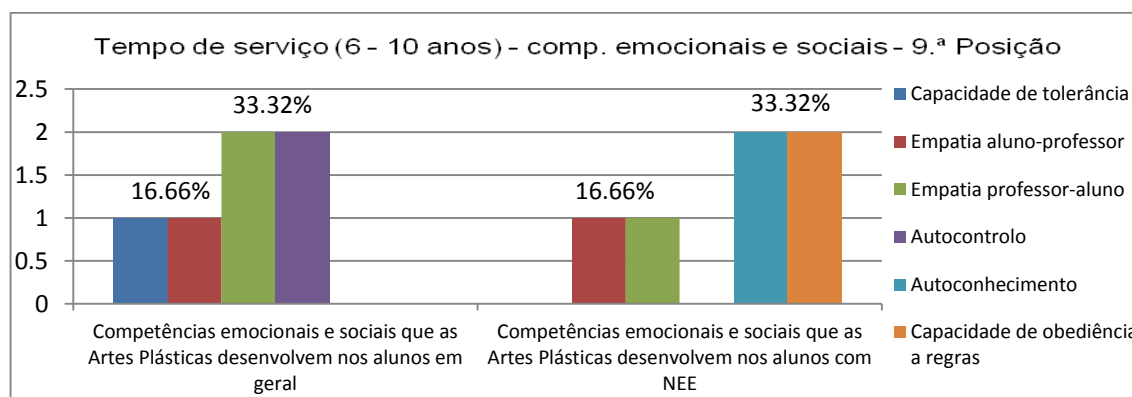
“Autoconhecimento” foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (33.32%) e àqueles que têm NEE (33.32%).

Quadro 355 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:8.ª Posição)



Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 6 e 10 anos posicionaram a “Autoconfiança” (33.32%) e o “Autoconhecimento” (16.66%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (16.66%) e o “Autocontrolo” (33.32%) apenas no que é relativo aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” foi assinalada por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (33.32%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (16.66%). A “Empatia professor-aluno” foi posicionada por menor valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral (16.66%) que no que é referente aos alunos com NEE (33.32%). A “Autoconfiança” (33.32%) e a “Empatia aluno-professor” (33.32%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral. A “Empatia professor-aluno” (33.32%) e o “Autocontrolo” (33.32%) foram a opção do valor percentual mais elevado de professores no concernente aos alunos que apresentam NEE.

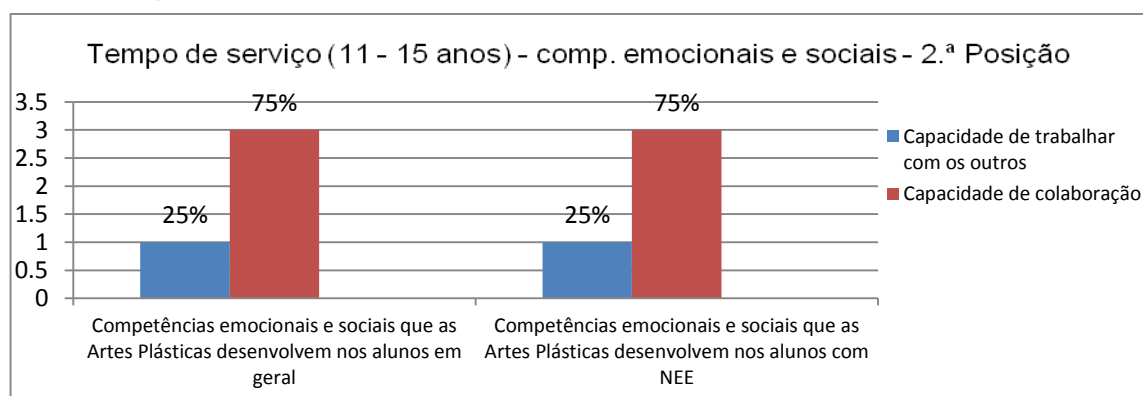
Quadro 356 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:6-10 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



Na 9.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 6 e 10 anos assinalaram o “Autocontrolo” (33.32%) e a “Capacidade de tolerância” (16.66%) unicamente em relação aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento”

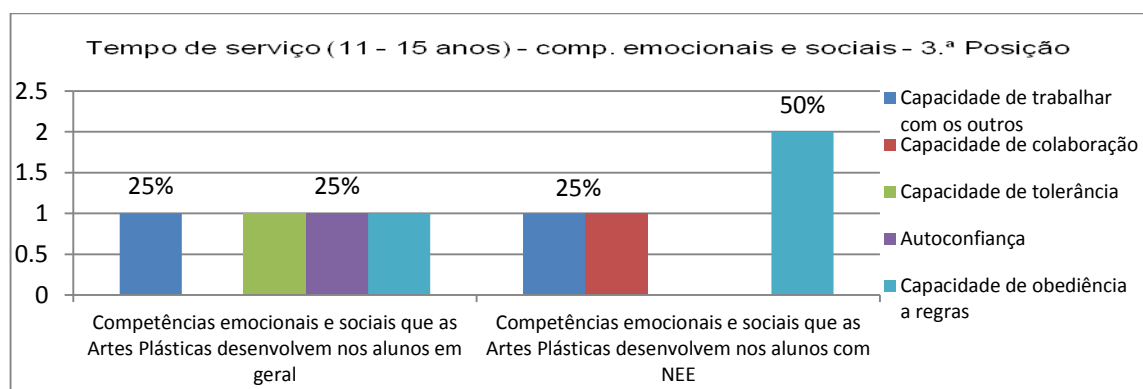
(33.32%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.32%) apenas no que se refere àqueles que têm NEE. A “Empatia aluno-professor” (16.66%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” foi assinalada por maior percentagem de docentes em relação aos alunos em geral (33.32%) que no que diz respeito àqueles que têm NEE (16.66%). A “Empatia professor-aluno” (33.32%) e o “Autocontrolo” (33.32%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de inquiridos no que é relativo aos alunos em geral. O “Autoconhecimento” (33.32%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.32%) foram a opção do valor percentual mais elevado de docentes no que diz respeito aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 358 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:2.ª Posição)



Na 2.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Capacidade de colaboração” (75%) e a “Capacidade de trabalhar com os outros” (25%) por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral (75%) e àqueles que têm NEE (75%).

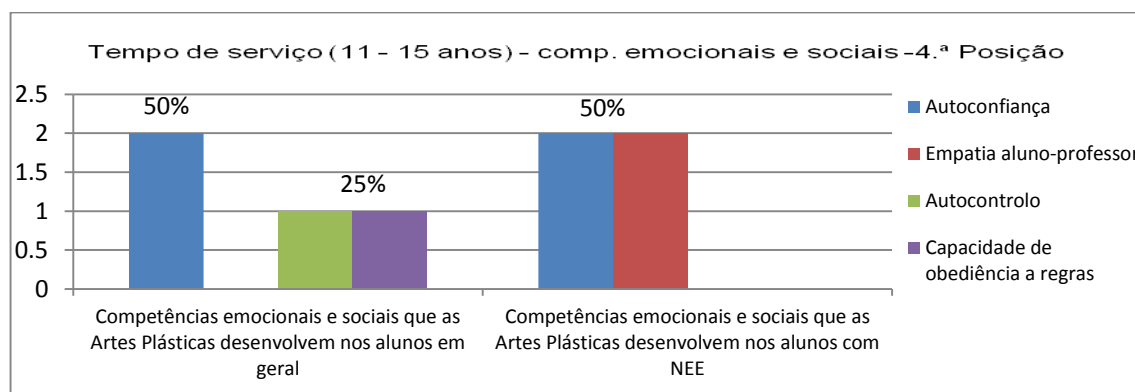
Quadro 359 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:3.ª Posição)



Na 3.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (25%) e a “Autoconfiança” (25%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (25%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (25%) foi a

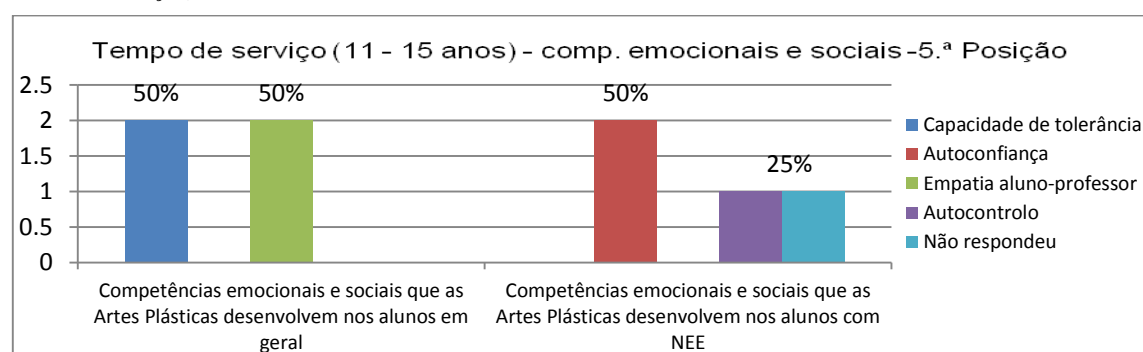
opção de igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de obediência a regras” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral (25%) que no correspondente aos que têm NEE (50%). A “Capacidade de obediência a regras” (50%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 360 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:4.ª Posição)



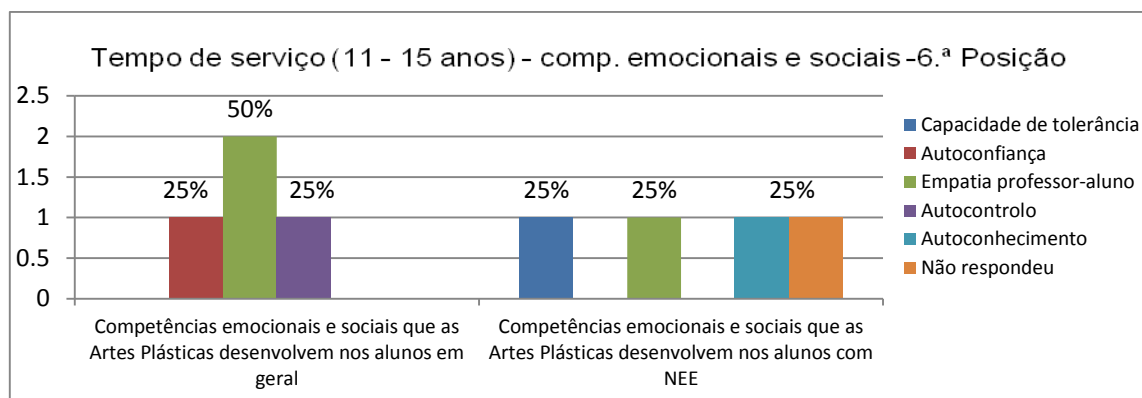
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram o “Autocontrolo” (25%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (50%) unicamente no que diz respeito àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (50%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Autoconfiança” (50%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes relativamente aos alunos em geral.

Quadro 361 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



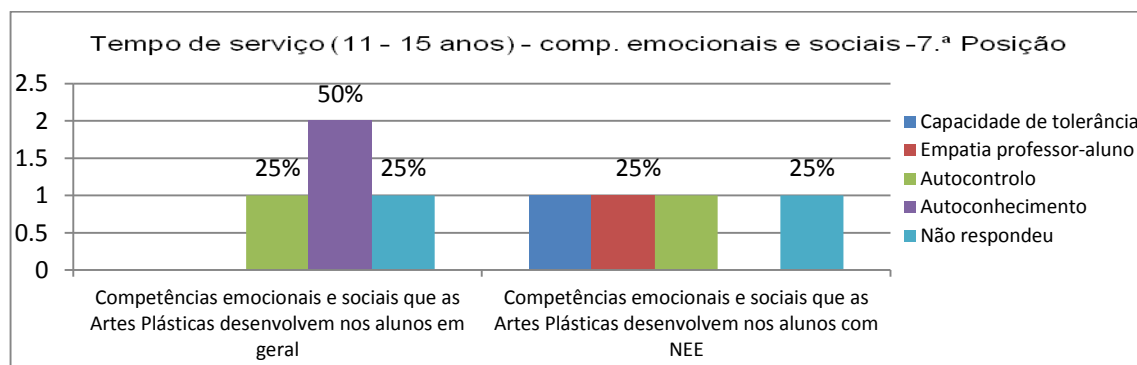
Na 5.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (50%) e a “Empatia aluno-professor” (50%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Autoconfiança” (50%) e o “Autocontrolo” (25%) apenas no referente aos que apresentam NEE. A “Autoconfiança” (50%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no concernente aos alunos que têm NEE. 25% não responderam no que é relativo aos alunos com NEE.

Quadro 362 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



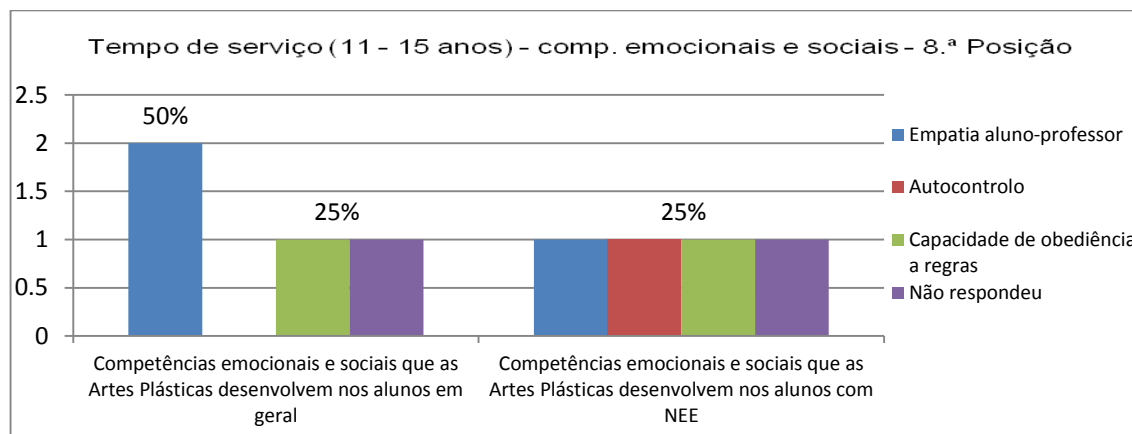
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram a “Autoconfiança” (25%) e o “Autocontrole” (25%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (25%) e o “Autoconhecimento” (25%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” foi assinalada por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (50%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (25%). A “Empatia professor-aluno” (50%) foi a competência posicionada por mais elevado valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral. 25% não responderam no que diz respeito aos alunos que têm NEE.

Quadro 363 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:7.ª Posição)



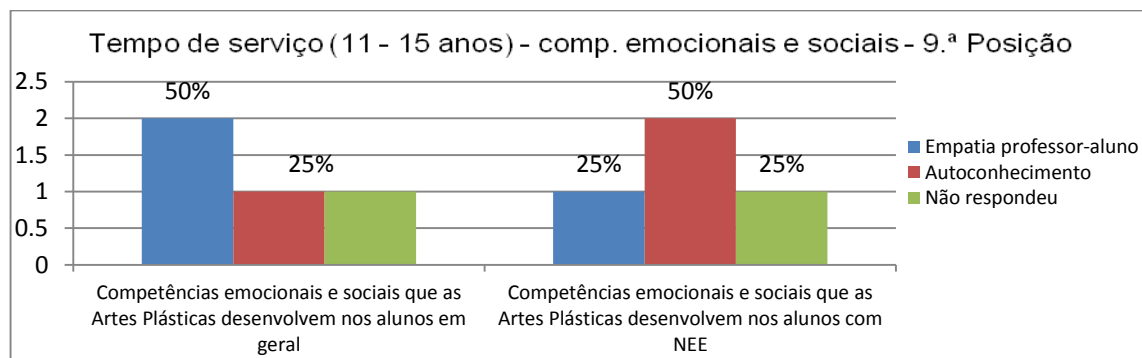
Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram o “Autoconhecimento” (50%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (25%) e a “Empatia professor-aluno” (25%) apenas em relação àqueles que apresentam NEE. O “Autocontrole” (25%) foi posicionado por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE. O “Autoconhecimento” (50%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral. A percentagem de inquiridos que não responderam (25%) foi igual no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 364 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:8.ª Posição)



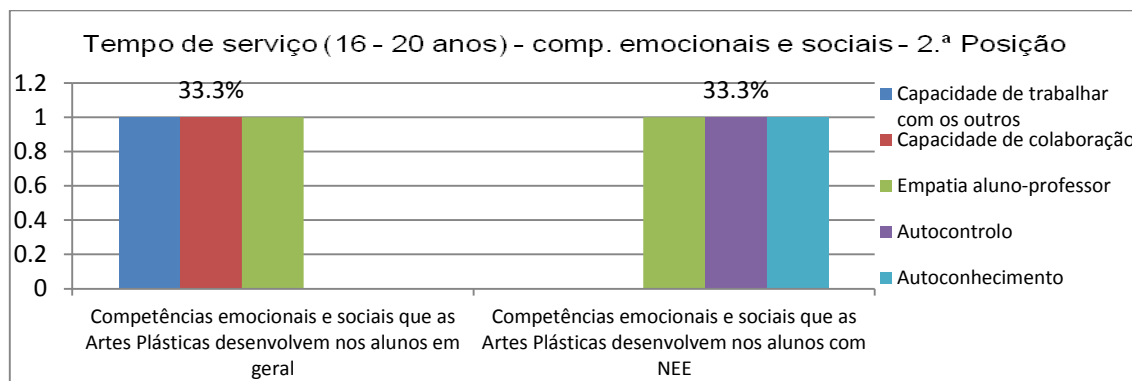
Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 11 e 15 anos posicionaram o “Autocontrolo” (25%) unicamente em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (25%) foi posicionada por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” foi assinalada por maior percentagem de docentes no referente aos alunos em geral (50%) que relativamente aos que têm NEE (25%). A “Empatia aluno-professor” (50%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A percentagem de docentes que não responderam (25%) foi igual no referente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 365 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:11-15 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



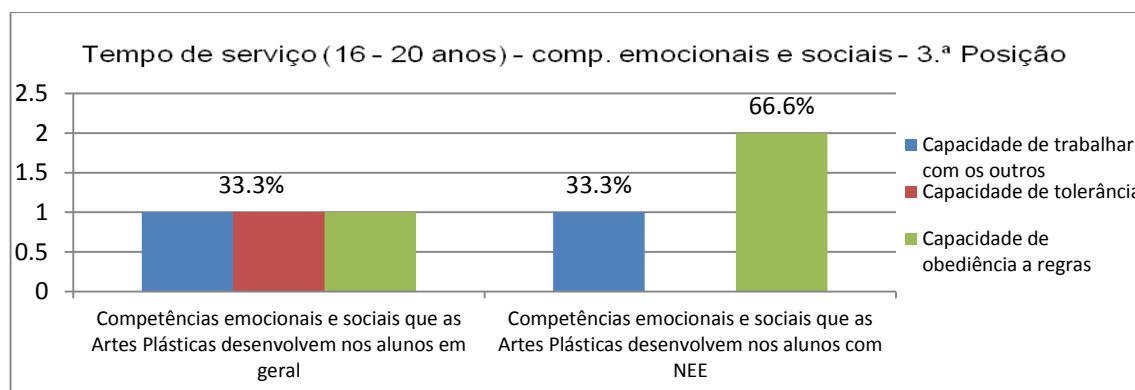
Na 9.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 11 e 15 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (50%) que relativamente àqueles que têm NEE (25%). O “Autoconhecimento” foi posicionado por menor valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral (25%) que no referente aos alunos com NEE (50%). A “Empatia professor-aluno” (50%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral. O “Autoconhecimento” (50%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que é relativo aos alunos que apresentam NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam (25%) foi igual no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 367 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:2.ª Posição)



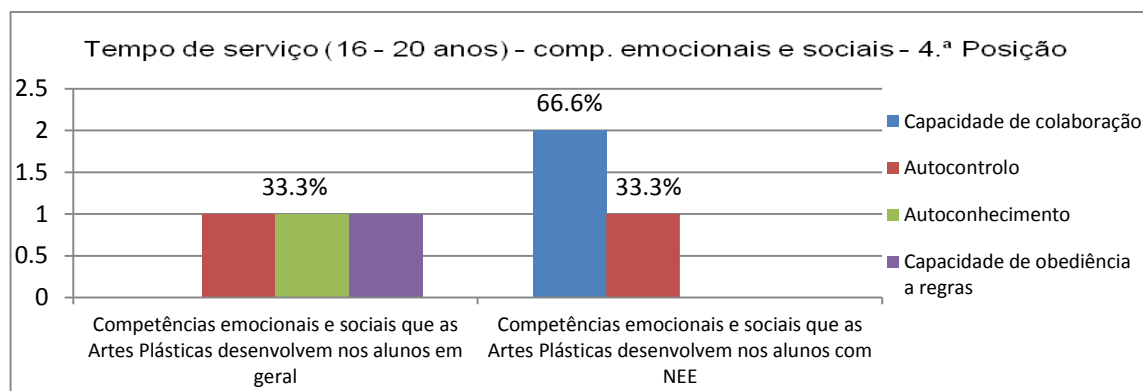
Na 2.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) e a “Capacidade de colaboração” (33.3%) unicamente no referente aos alunos em geral, e assinalaram o “Autocontrolo” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 368 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:3.ª Posição)



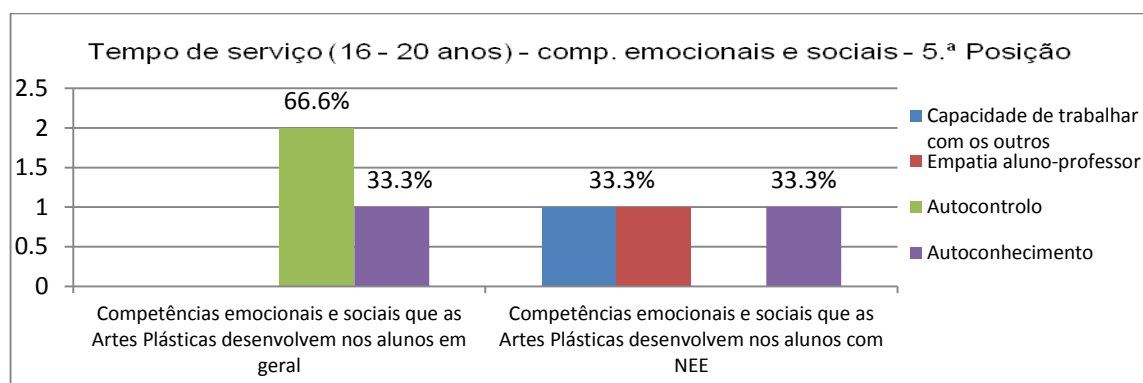
Na 3.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de obediência a regras” foi assinalada por menor percentagem de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (33.3%) que em relação aos alunos com NEE (66.6%). A “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) foi a opção da mais elevada percentagem de docentes no referente aos alunos que têm NEE.

Quadro 369 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:4.ª Posição)



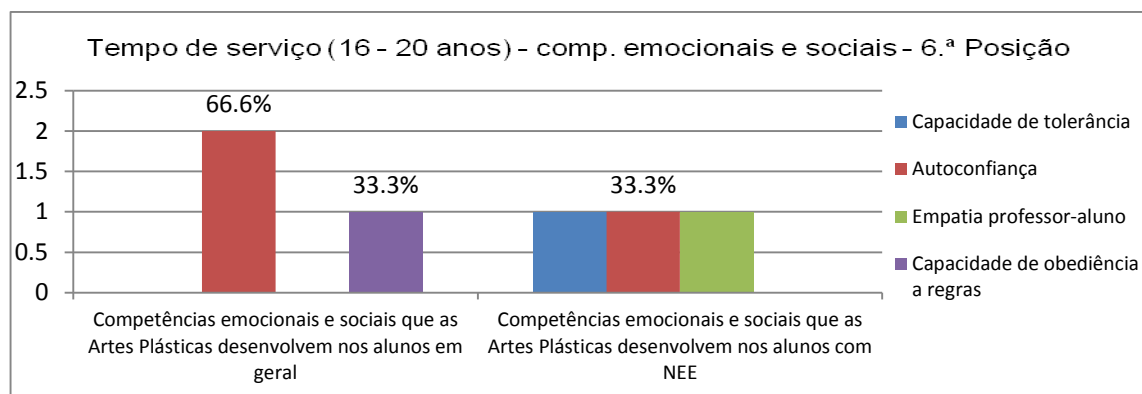
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (66.6%) unicamente no que diz respeito aos que têm NEE. O “Autocontrolo” (33.3%) foi assinalado por igual valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes em relação aos alunos com NEE.

Quadro 370 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



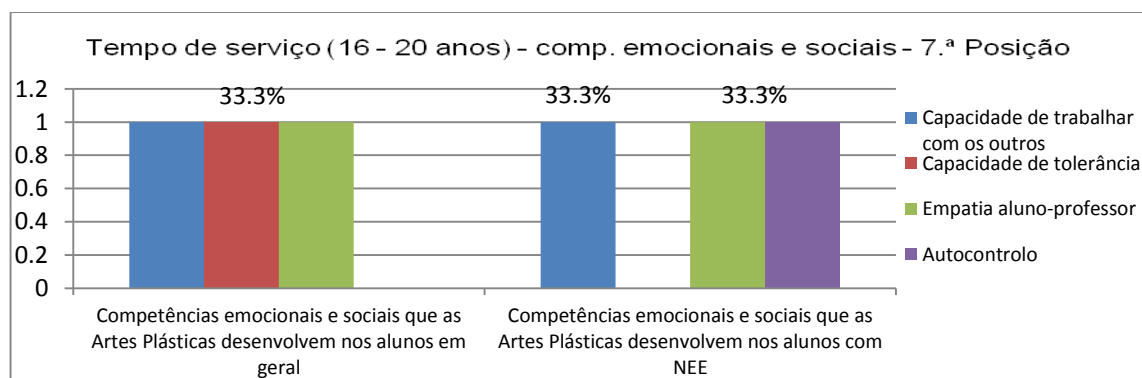
Na 5.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram o “Autocontrolo” (66.6%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) e a “Empatia aluno-professor” (33.3%) apenas no referente aos alunos com NEE. O “Autoconhecimento” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. O “Autocontrolo” (66.6%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no que se refere aos alunos em geral.

Quadro 371 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



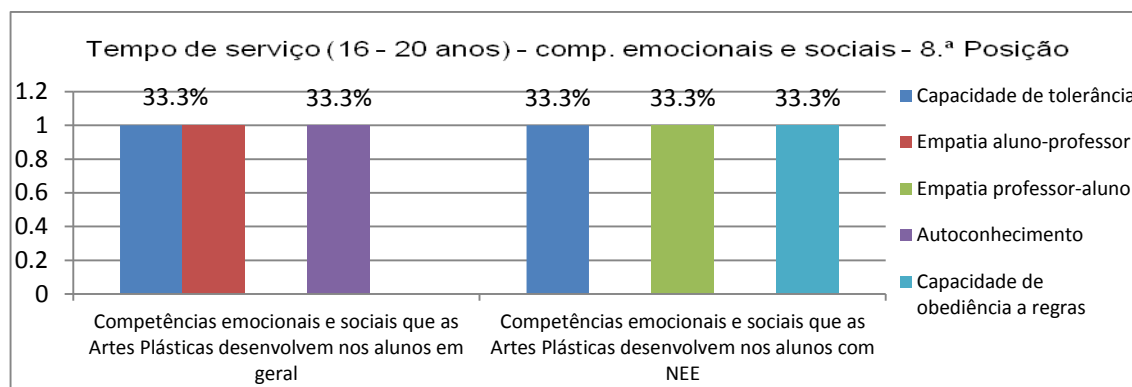
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Autoconfiança” foi posicionada por maior valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (66.6%) que em relação àqueles que apresentam NEE (33.3%). A “Autoconfiança” (66.6%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral.

Quadro 372 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:7.ª Posição)



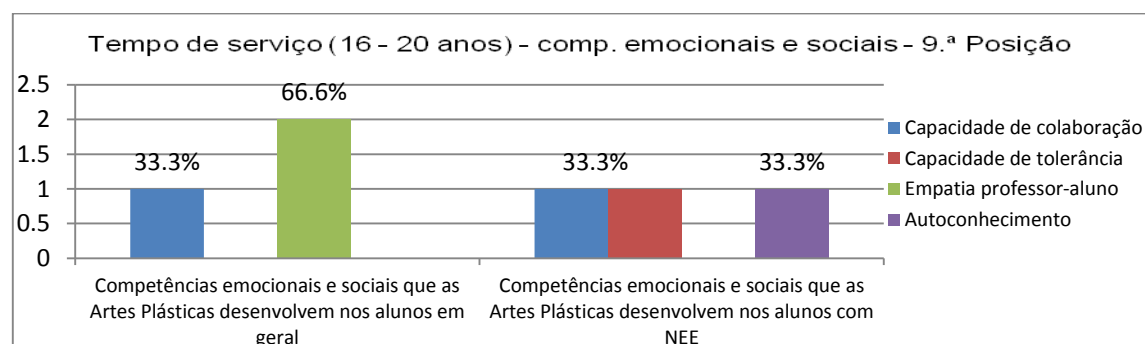
Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) unicamente no referente aos alunos em geral, e posicionaram o “Autocontrolo” (33.3%) apenas no concernente àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) e a “Empatia aluno-professor” (33.3%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 373 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:8.ª Posição)



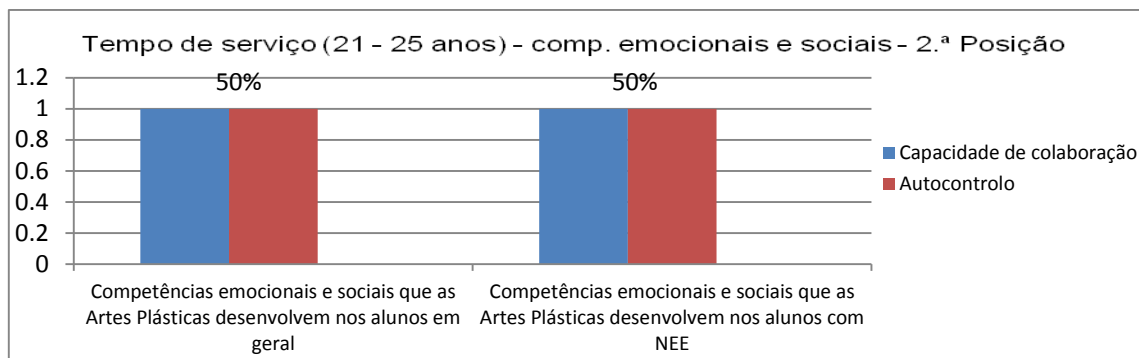
Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 16 e 20 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia professor-aluno” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) unicamente no que se refere àqueles que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” (33.3%) foi assinalada por igual valor percentual de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 374 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:16-20 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



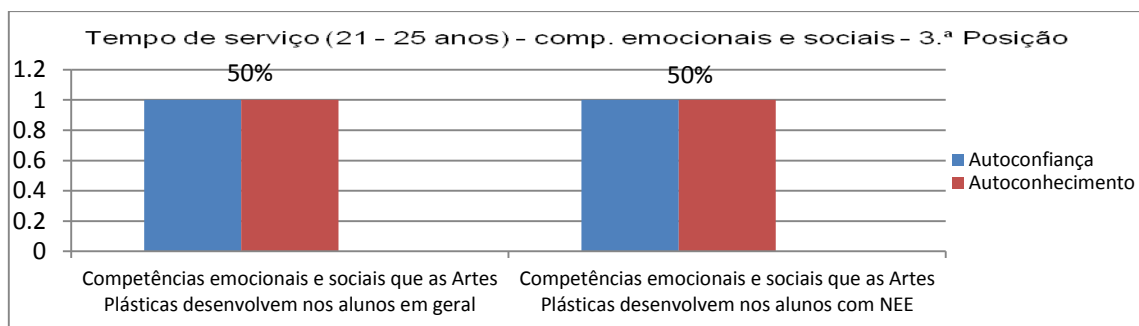
Na 9.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 16 e 20 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” (66.6%) unicamente no que é relativo aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de docentes no correspondente aos alunos em geral.

Quadro 376 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:2.ª Posição)



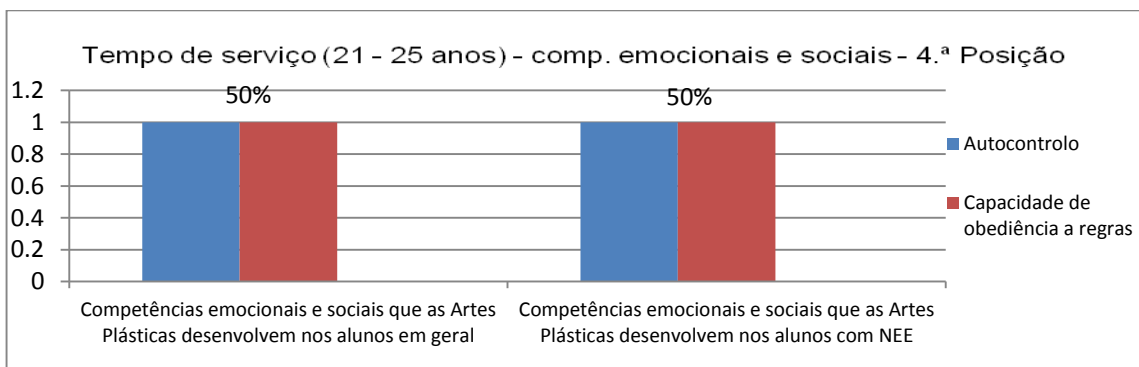
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Capacidade de colaboração” (50%) e o “Autocontrolo” (50%) por igual percentagem de docentes no concorrente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 377 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



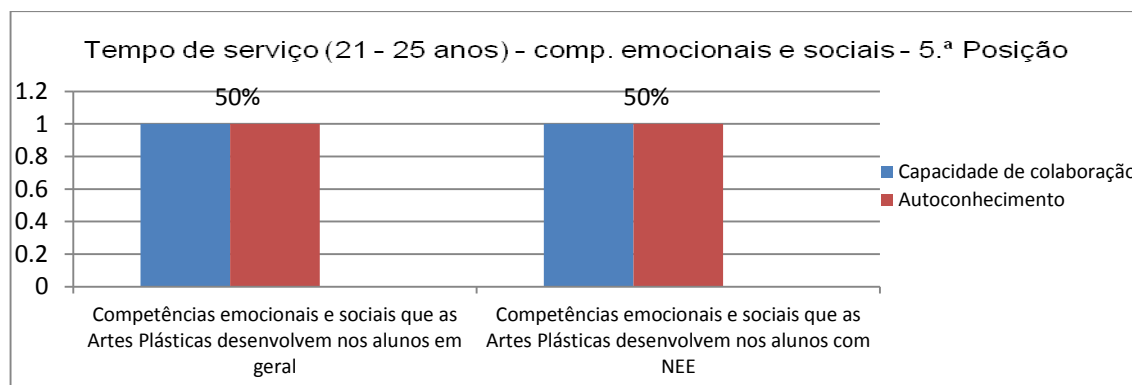
Na 3.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Autoconfiança” (50%) e o “Autoconhecimento” (50%) por igual valor percentual de docentes no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 378 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



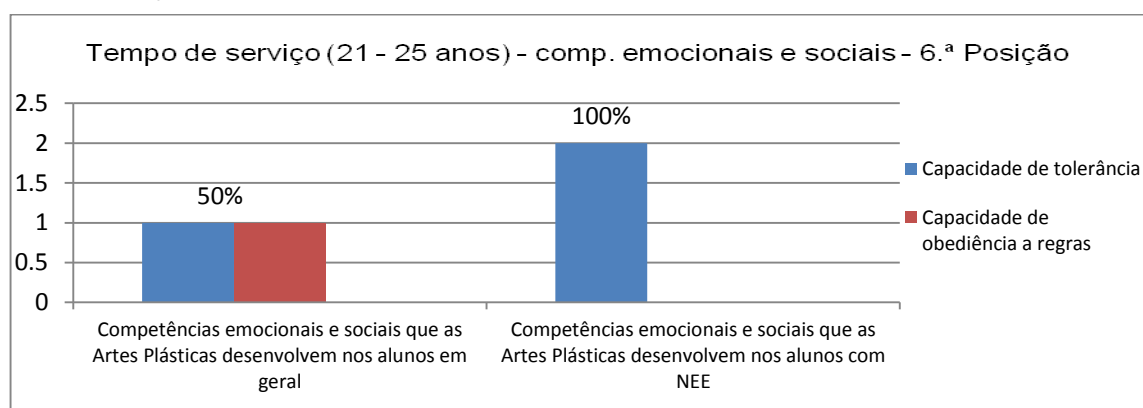
Na 4.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram o “Autocontrole” (50%) e a “Capacidade de obediência a regras” (50%) por igual percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 379 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:5.^a Posição)



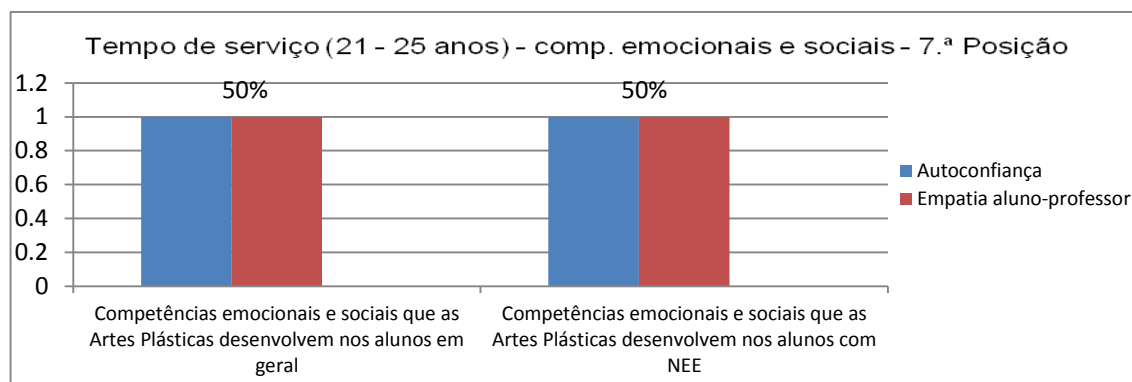
Na 5.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (50%) e o “Autoconhecimento” (50%) por igual valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 380 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:6.^a Posição)



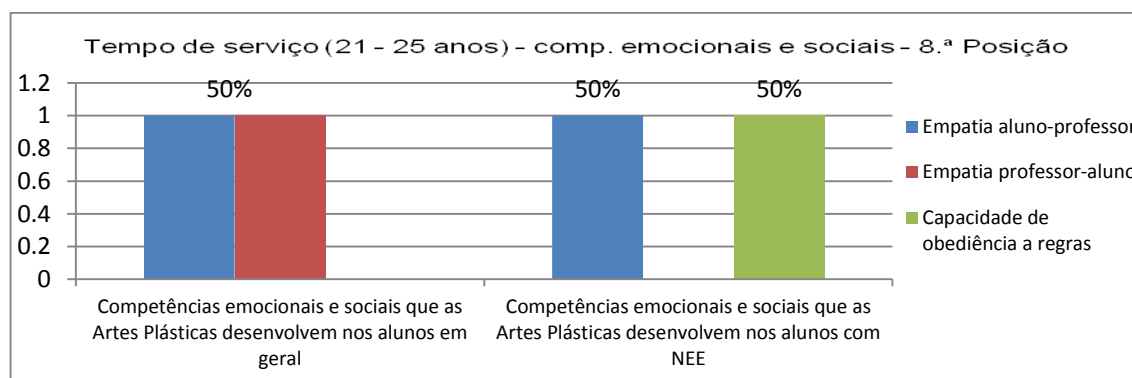
Na 6.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (50%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de tolerância” foi assinalada por menor percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (50%) que relativamente àqueles que apresentam NEE (100%).

Quadro 381 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



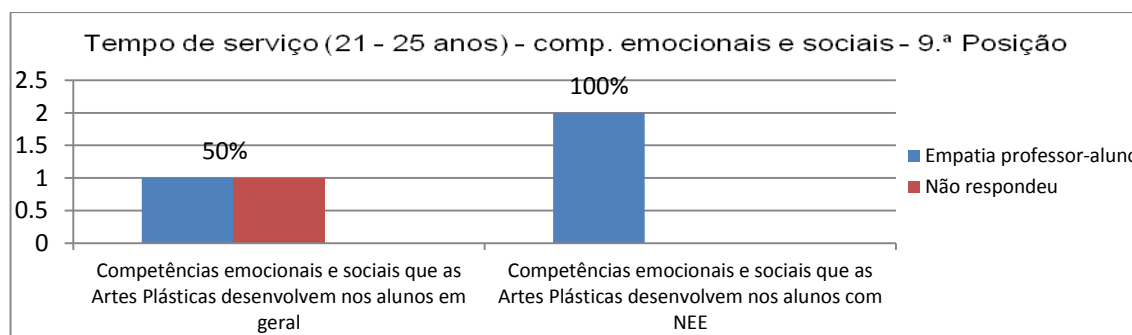
Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Autoconfiança” (50%) e a “Empatia aluno-professor” (50%) por igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 382 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:8.ª Posição)



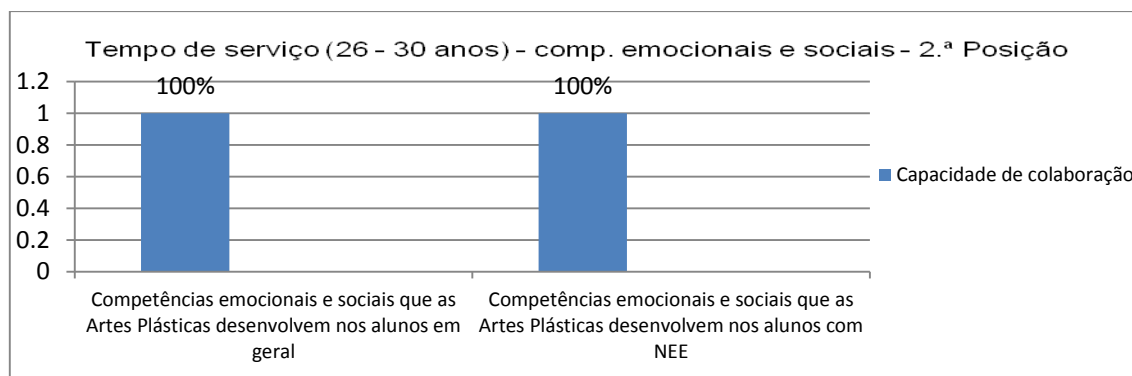
Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 21 e 25 anos posicionaram a “Empatia professor-aluno” (50%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (50%) unicamente em relação aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (50%) foi a opção de igual valor percentual de professores no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 383 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:21-25 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



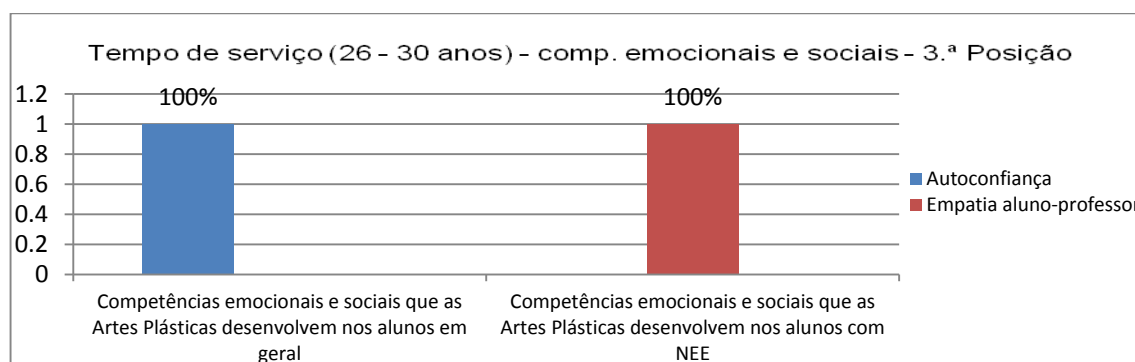
Na 9.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 21 e 25 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” por menor percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (50%) que em relação àqueles que têm NEE (100%). 50% não responderam no concernente aos alunos em geral.

Quadro 385 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



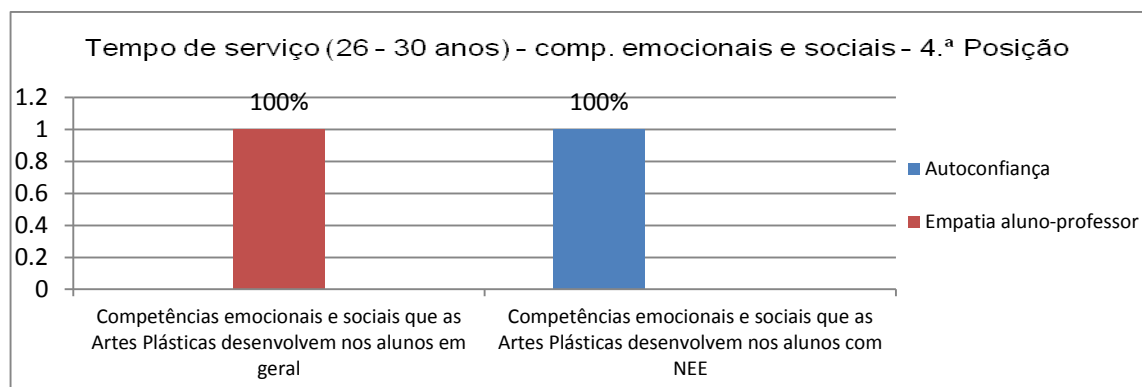
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de colaboração” (100%) por igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 386 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



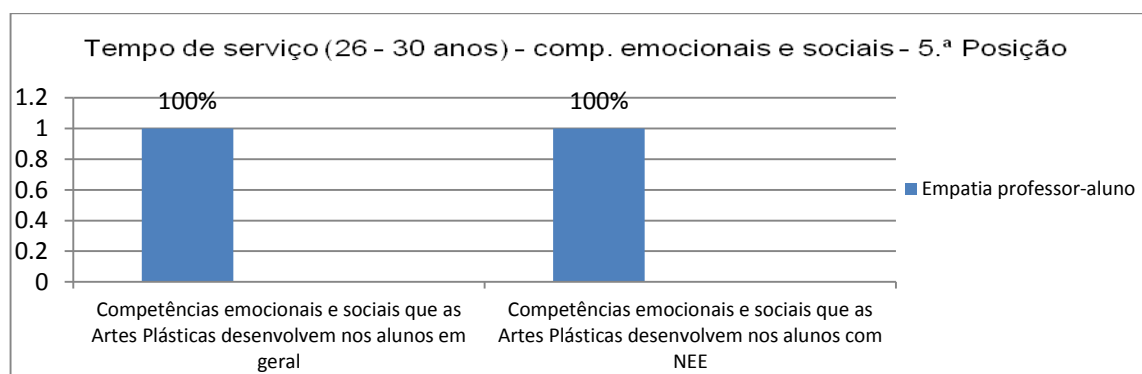
Na 3.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Autoconfiança” (100%) unicamente no correspondente aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia aluno-professor” (100%) apenas no que diz respeito àqueles que apresentam NEE.

Quadro 387 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



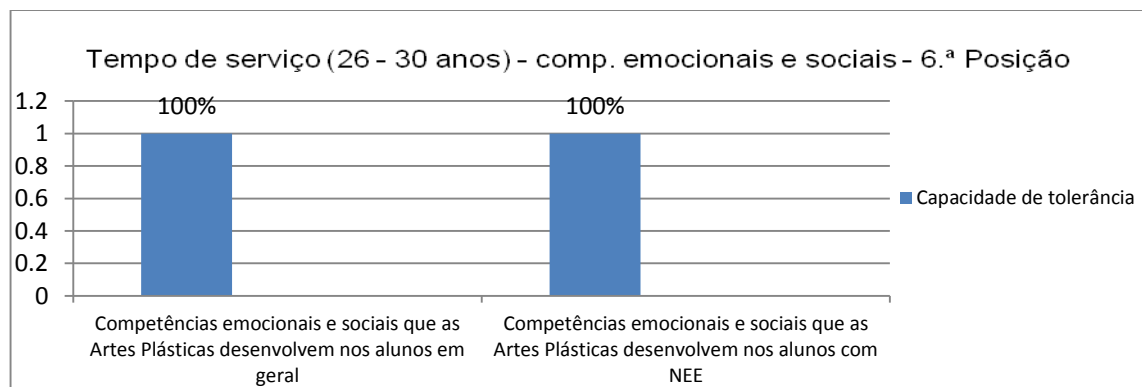
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (100%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconfiança” (100%) unicamente no que se refere àqueles que têm NEE.

Quadro 388 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



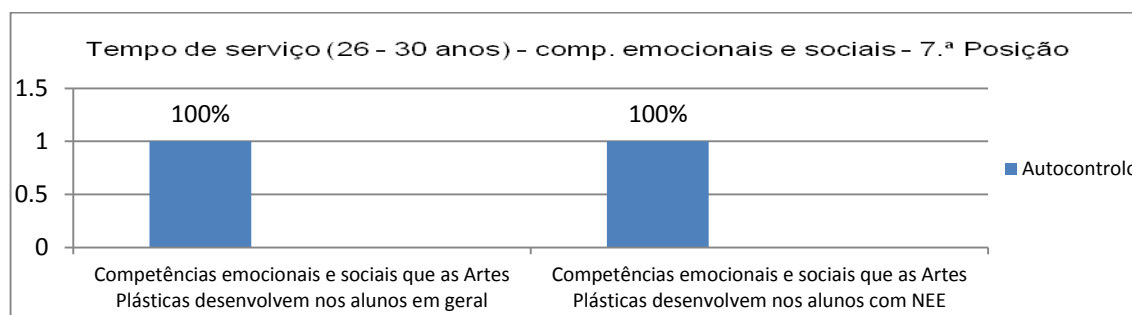
Na 5.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” (100%) por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 389 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



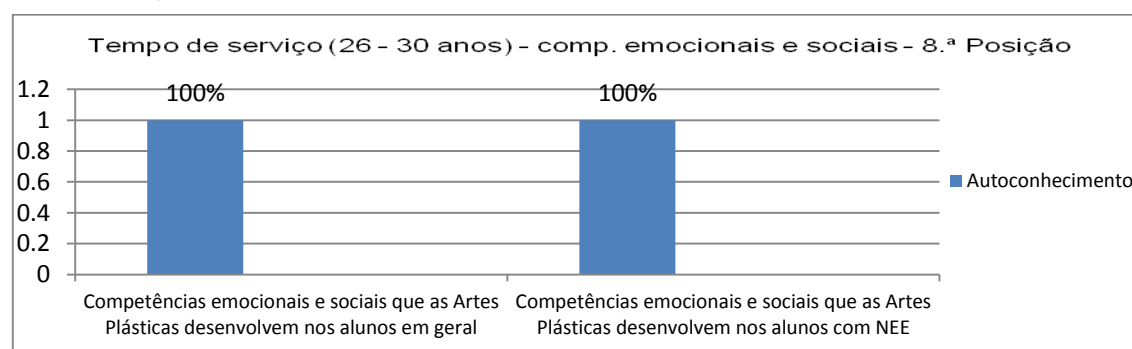
Na 6.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) por igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 390 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



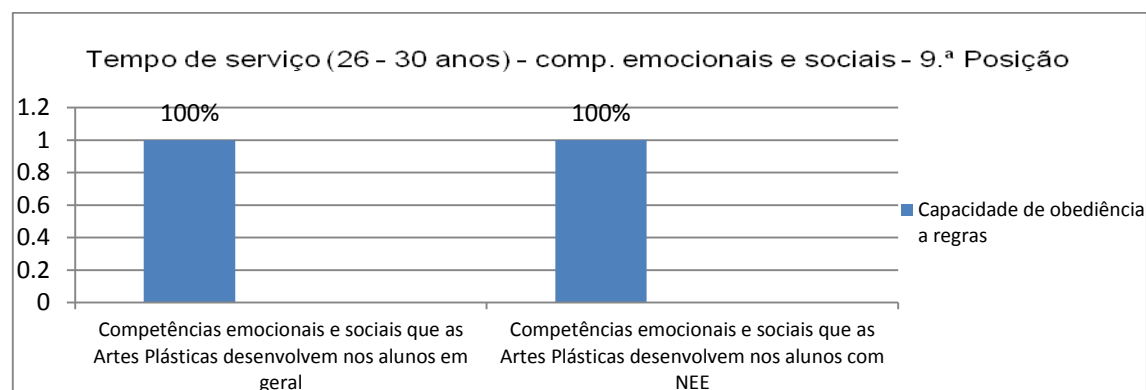
Na 7.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram o “Autocontrolo” (100%) por igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 391 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



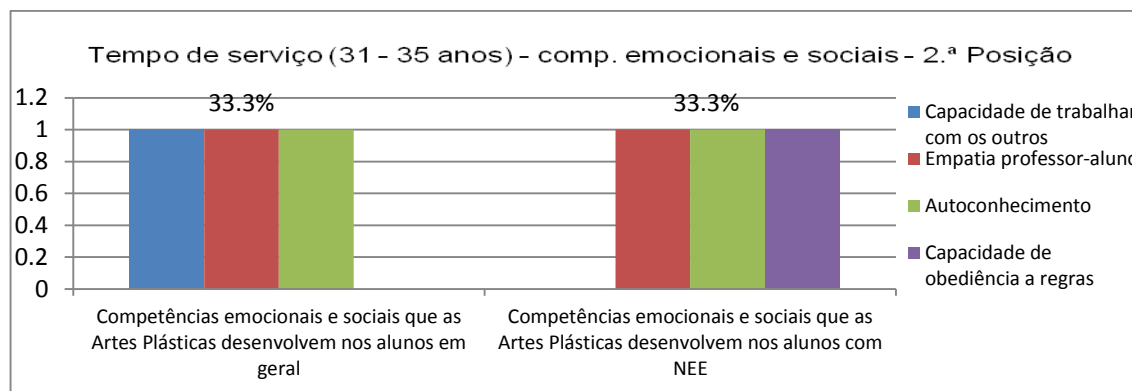
Na 8.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 26 e 30 anos posicionaram o “Autoconhecimento” (100%) por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 392 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:26-30 anos; Competências emocionais e sociais:9.^a Posição)



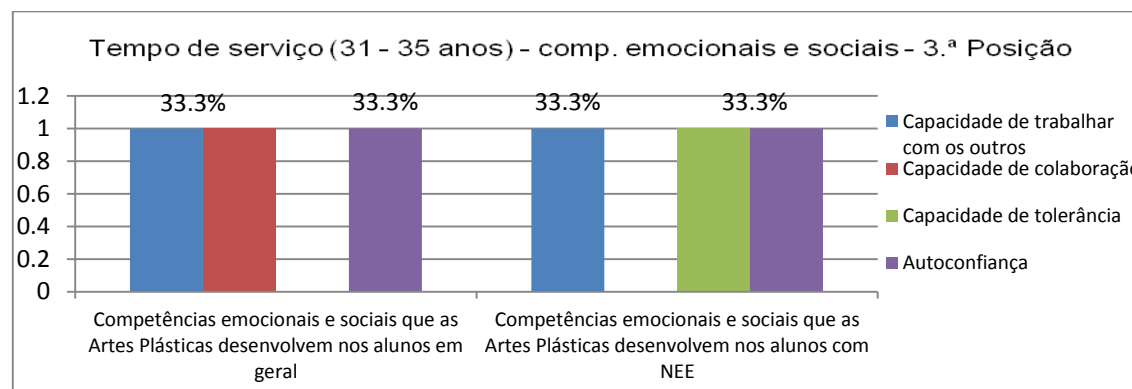
Na 9.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 26 e 30 anos assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (100%) por igual percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 394 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



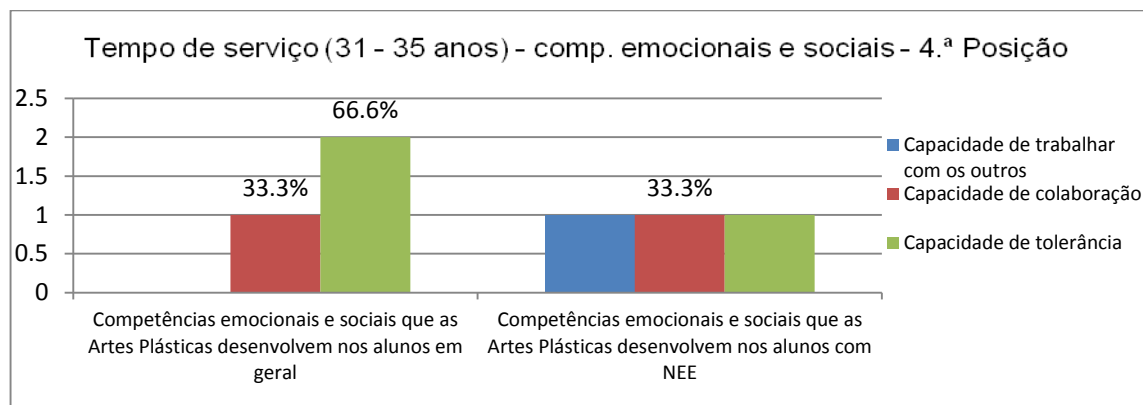
Na 2.^a Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no que é concernente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 395 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



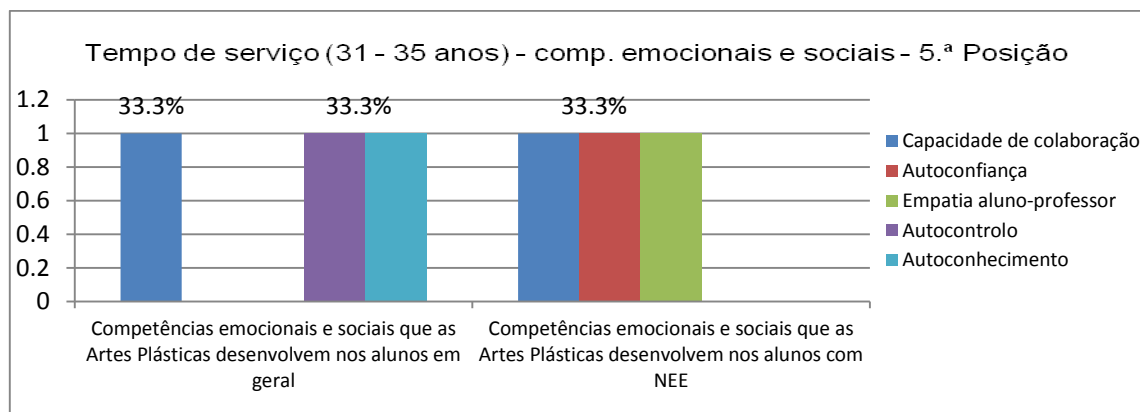
Na 3.^a Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) unicamente no que é respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) relativamente aos alunos que têm NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) e a “Autoconfiança” (33.3%) foram posicionadas por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 396 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:4.ª Posição)



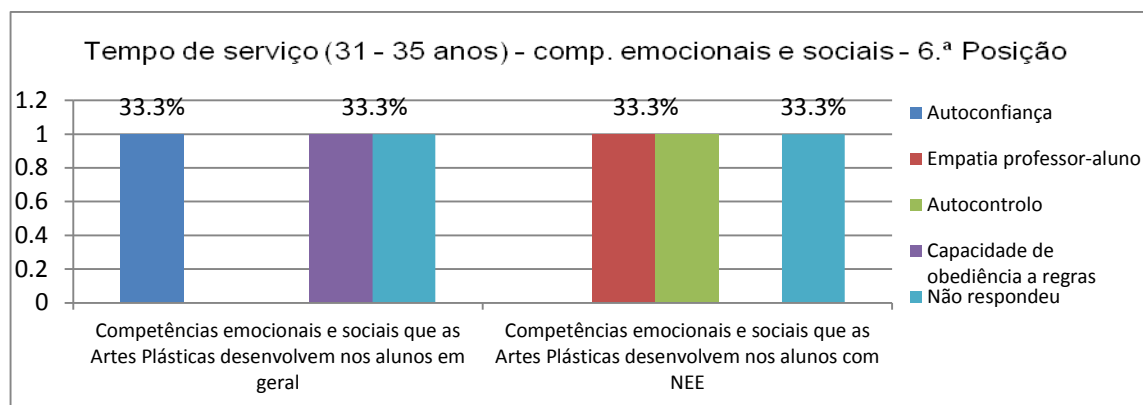
Na 4.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” foi assinalada por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (66.6%) que referentemente àqueles que apresentam NEE (33.3%). A “Capacidade de tolerância” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores relativamente aos alunos em geral.

Quadro 397 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



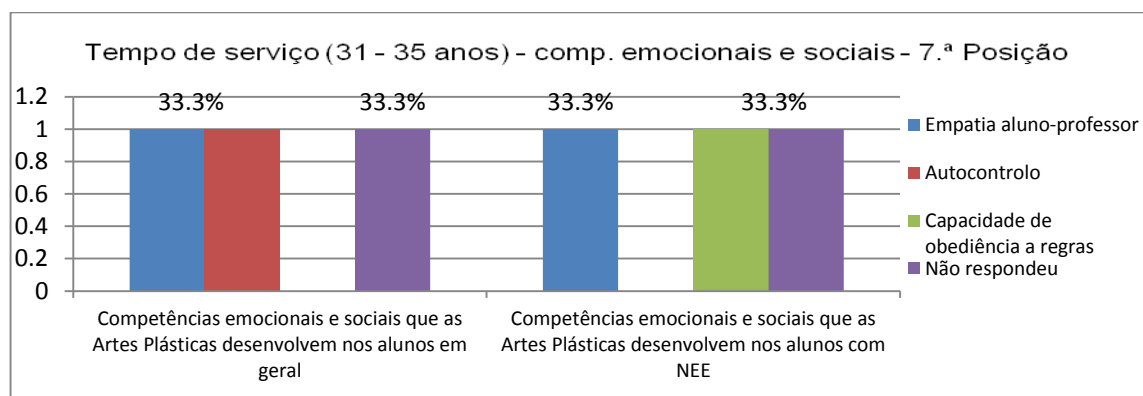
Na 5.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram o “Autocontrolo” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Autoconfiança” (33.3%) e a “Empatia aluno-professor” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) foi a opção de igual percentagem de inquiridos em relação aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 398 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



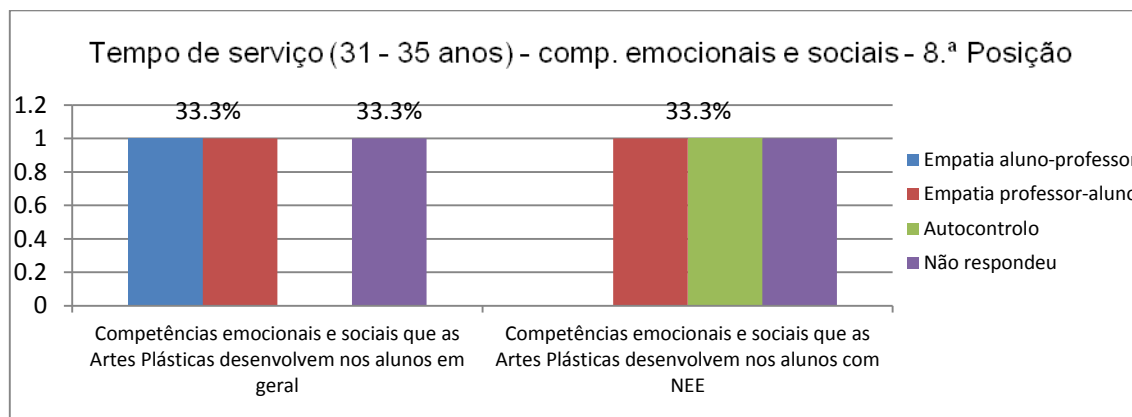
Na 6.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Autoconfiança” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas no que concerne aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia professor-aluno” (33.3%) e o “Autocontrole” (33.3%) unicamente no respeitante àqueles que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no que diz respeito aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 399 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:7.ª Posição)



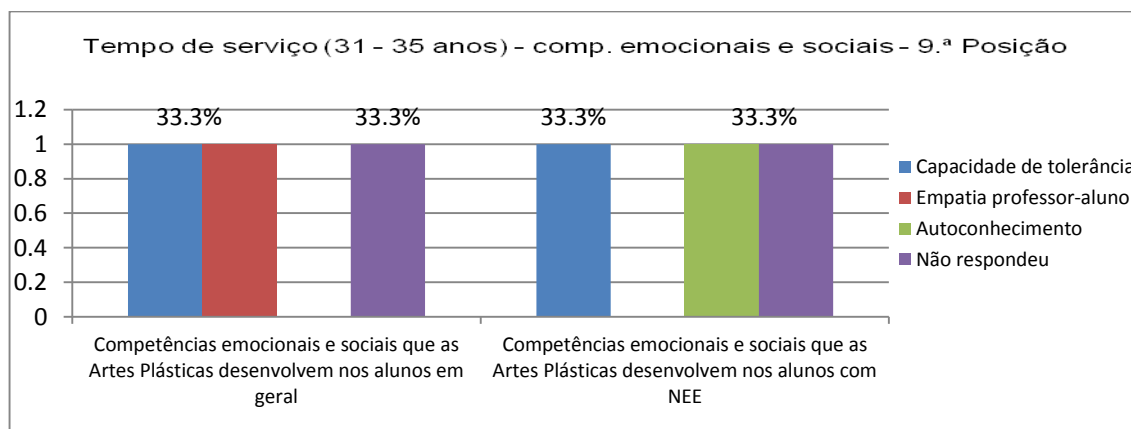
Na 7.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram o “Autocontrole” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas em relação aos que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” (33.3%) foi assinalada por igual valor percentual de professores no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A percentagem de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no que corresponde aos alunos em geral e aos alunos que têm NEE.

Quadro 400 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:8.ª Posição)



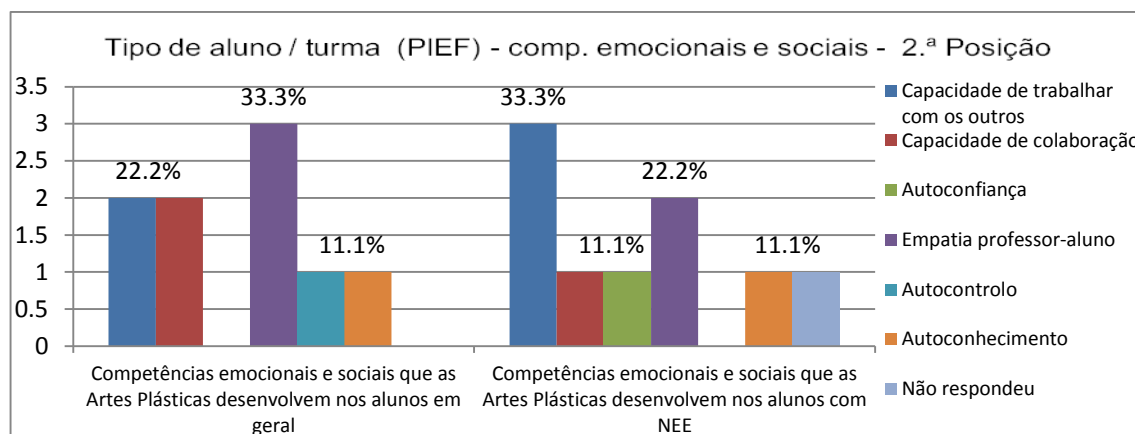
Na 8.ª Posição, os docentes com tempo de serviço entre 31 e 35 anos posicionaram a “Empatia aluno-professor” (33.3%) apenas no que é relativo aos alunos em geral, e assinalaram o “Autocontrolo” (33.3%) unicamente no respeitante àqueles que apresentam NEE. A “Empatia professor-aluno” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no que se refere aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE.

Quadro 401 – Dados da análise do inquérito por questionário (Tempo de serviço:31-35 anos; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



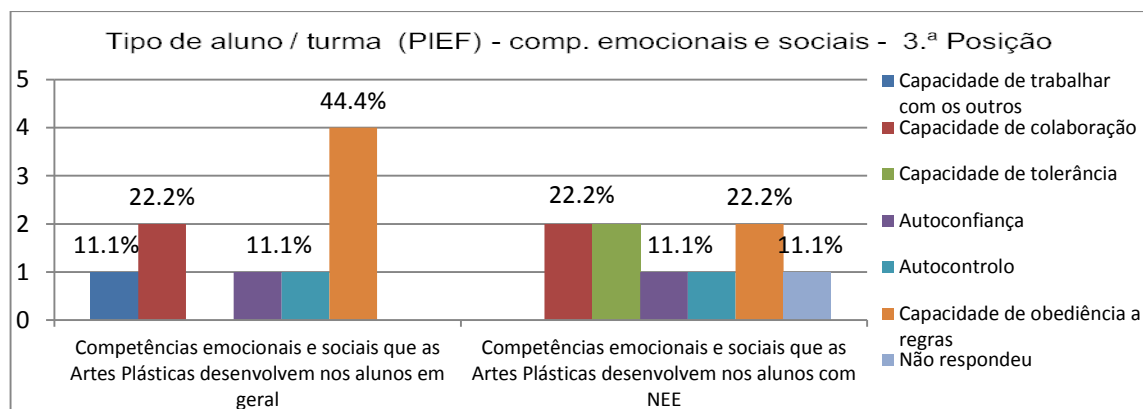
Na 9.ª Posição, os professores com tempo de serviço entre 31 e 35 anos assinalaram a “Empatia professor-aluno” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (33.3%) foi a opção de igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A percentagem de docentes que não responderam (33.3%) foi igual no que é respeitante aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 403 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:2.ª Posição)



Na 2.^a Posição, os docentes das turmas PIEF posicionaram o “Autocontrole” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Autoconsciência” (11.1%) unicamente no que concerne àqueles que têm NEE. O “Autoconhecimento” (11.1%) foi posicionado por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” e a “Capacidade de colaboração” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 33.3% e 22.2%) que referentemente àqueles que apresentam NEE (respetivamente 22.2% e 11.1%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi posicionada por menor valor percentual de docentes no concernente aos alunos em, geral (22.2%) que em relação aos alunos com NEE (33.3%). A “Empatia professor-aluno” (33.3%) foi a competência a que mais elevado valor percentual de professores concederam relevância no respeitante aos alunos em geral. A “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no que diz respeito aos alunos com NEE. 11.1% não responderam no referente aos alunos que têm NEE.

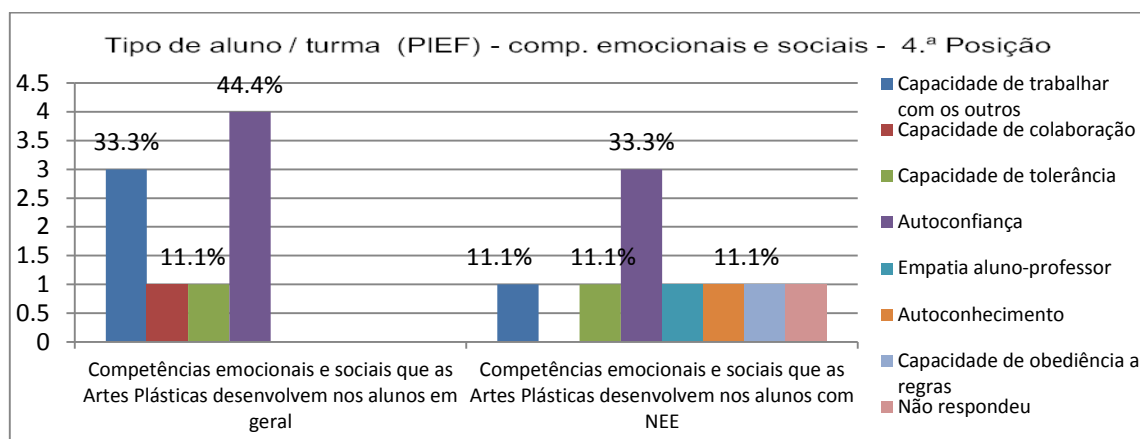
Quadro 404 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



Na 3.^a Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (11.1%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (22.2%) unicamente em relação àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de colaboração” (22.2%), a “Autoconsciência” (11.1%) e o “Autocontrole” (11.1%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de obediência a regras” foi assinalada por maior percentagem de docentes no referente aos alunos em geral (44.4%) que relativamente aos alunos com NEE (22.2%). A “Capacidade de obediência a regras” (44.4%) foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a

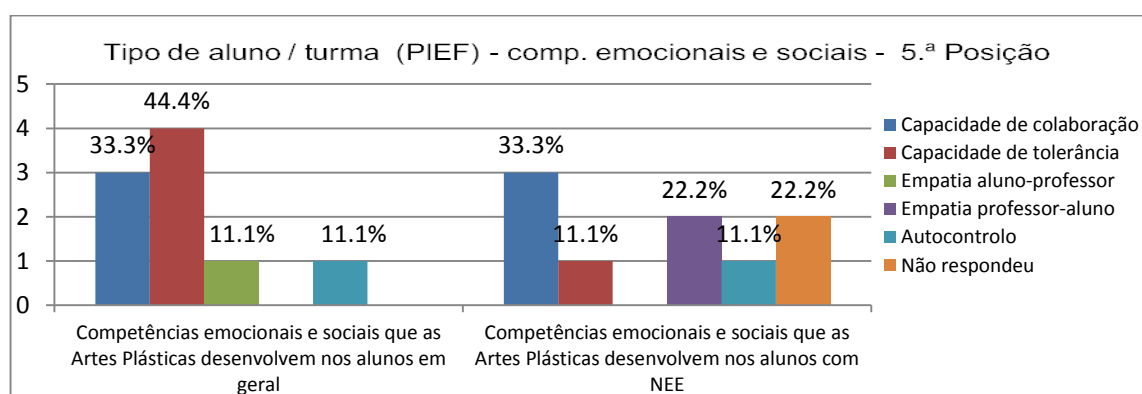
regras” (22.2%), a “Capacidade de colaboração” (22.2%) e a “Capacidade de tolerância” (22.2%) foram a opção da percentagem mais elevada de docentes no respeitante aos alunos que têm NEE. 11.1% não responderam no referente aos alunos que apresentam NEE.

Quadro 405 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:4.ª Posição)



Na 4.ª Posição, os docentes das turmas PIEF posicionaram a “Capacidade de colaboração” (11.1%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (11.1%), o “Autoconhecimento” (11.1%) e a “Capacidade de obediência a regras” (11.1%) unicamente no que se refere aos alunos que têm NEE. A “Capacidade de tolerância” (11.1%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Autoconfiança” e a “Capacidade de trabalhar com os outros” foram a opção de maior valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 44.4% e 33.3%) que em relação aos que apresentam NEE (respetivamente 33.3% e 11.1%). A “Autoconfiança” foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos referentemente aos alunos em geral (44.4%) e também àqueles que têm NEE (33.3%). 11.1% não responderam no que diz respeito aos alunos com NEE.

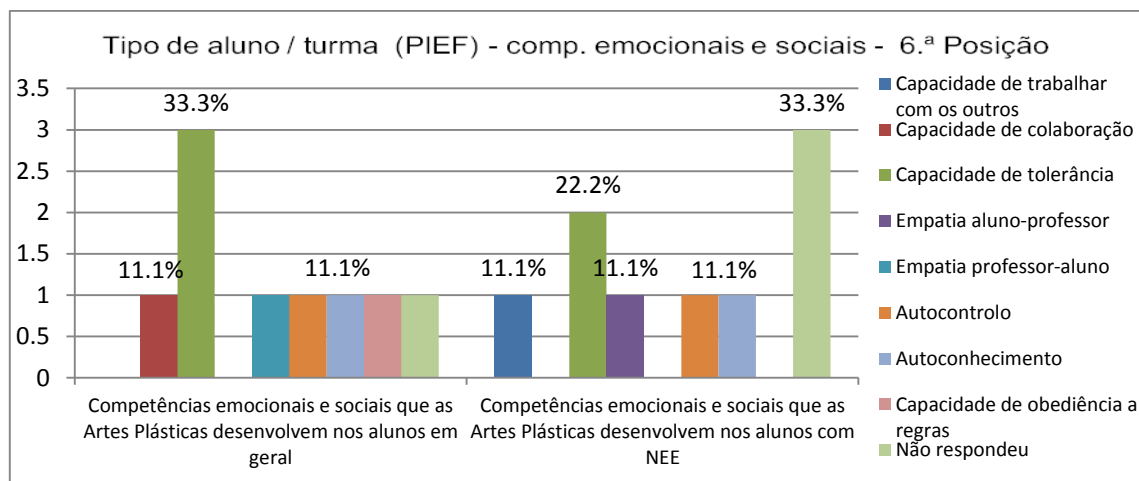
Quadro 406 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



Na 5.ª Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Empatia aluno-professor” (11.1%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia professor-aluno” (22.2%) apenas referentemente aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) e o “Autocontrolo” (11.1%) foram a opção de igual valor percentual de professores no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de tolerância” foi

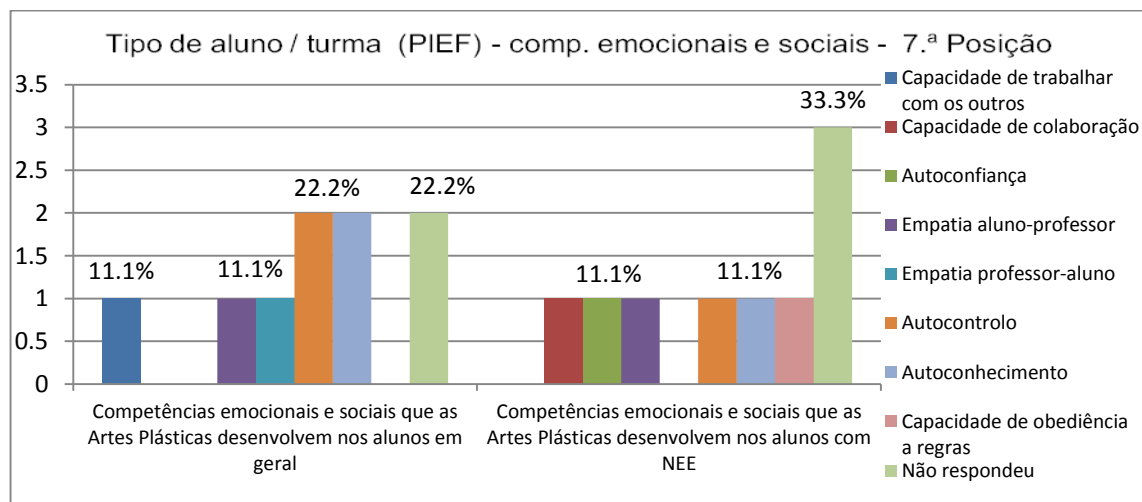
assinalada por maior percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral (44.4%) que relativamente aos que têm NEE (11.1%). A “Capacidade de tolerância” (44.4%) foi a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no correspondente aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (33.3%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no que diz respeito aos alunos com NEE. 22.2% não responderam no concernente aos alunos que têm NEE.

Quadro 407 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



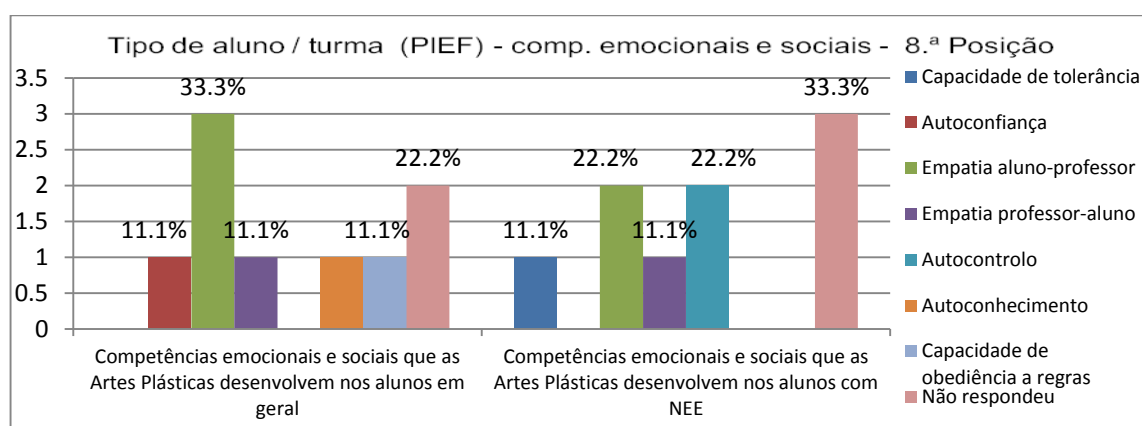
Na 6.ª Posição, os docentes das turmas PIEF posicionaram a “Capacidade de colaboração” (11.1%), a “Empatia professor-aluno” (11.1%) e a “Capacidade de obediência a regras” (11.1%) apenas no referente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (11.1%) e a “Empatia aluno-professor” (11.1%) unicamente em relação àqueles que apresentam NEE. A “Autocontrolo” (11.1%) e o “Autoconhecimento” (11.1%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (33.3%) que relativamente àqueles que têm NEE (22.2%). A “Capacidade de tolerância” foi a opção do valor percentual mais elevado de professores no que diz respeito aos alunos em geral (33.3%) e no concernente àqueles que têm NEE (22.2%). A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no respeitante aos alunos em geral (11.1%) que no referente aos que apresentam NEE (33.3%).

Quadro 408 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:7.ª Posição)



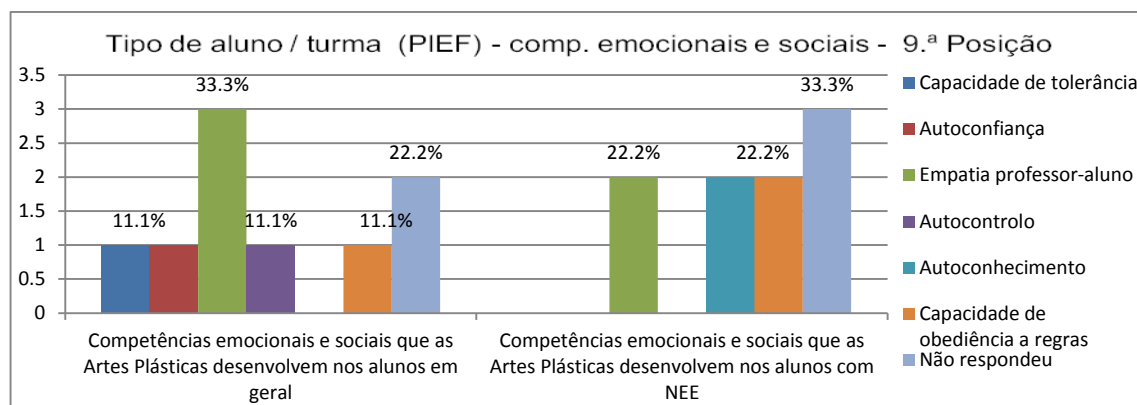
Na 7.^a Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (11.1%) e a “Empatia professor-aluno” (11.1%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (11.1%), a “Autoconfiança” (11.1%) e a “Capacidade de obediência a regras” (11.1%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (11.1%) foi posicionada por igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. O “Autocontrole” e o “Autoconhecimento” foram a opção de maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (respetivamente 22.2% e 22.2%) que relativamente aos alunos que apresentam NEE (respetivamente 11.1% e 11.1%). O “Autocontrole” (22.2%) e o “Autoconhecimento” (22.2%) foram as competências assinaladas por mais elevada percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral. A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no referente aos alunos em geral (22.2%) que em relação aos alunos com NEE (33.3%).

Quadro 409 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



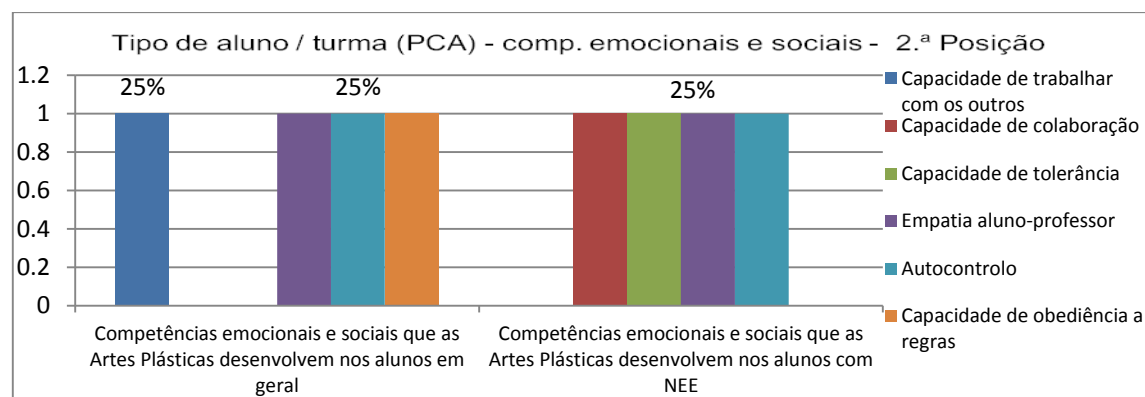
Na 8.^a Posição, os docentes das turmas PIEF posicionaram a “Autoconfiança” (11.1%), o “Autoconhecimento” (11.1%) e a “Capacidade de obediência a regras” (11.1%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (11.1%) e o “Autocontrole” (22.2%) unicamente no que se refere aos alunos que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” (11.1%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e no respeitante aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” foi a opção de maior valor percentual de professores no respeitante aos alunos em geral (33.3%) que em relação aos que apresentam NEE (22.2%). A “Empatia aluno-professor” (33.3%) foi a competência a que mais elevada percentagem de docentes atribuíram relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A “Empatia aluno-professor” (22.2%) e o “Autocontrole” (22.2%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE. A percentagem de inquiridos que não responderam foi menor no referente aos alunos em geral (22.2%) que no concernente aos alunos que têm NEE (33.3%).

Quadro 410 – Dados da análise do inquérito por questionário (PIEF; Competências emocionais e sociais:9.^a Posição)



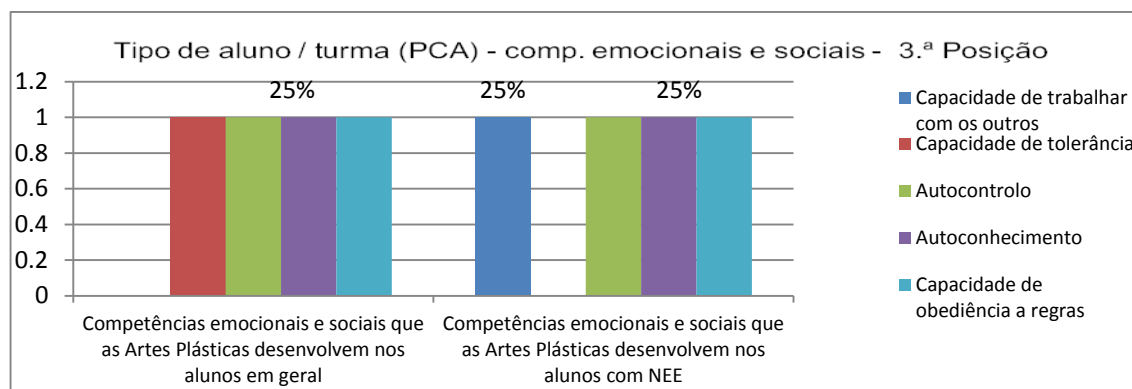
Na 9.ª Posição, os professores das turmas PIEF assinalaram a “Capacidade de tolerância” (11.1%), a “Autoconfiança” (11.1%) e o “Autocontrole” (11.1%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento” (22.2%) apenas no que se refere aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” foi a opção de maior valor percentual de professores em relação aos alunos em geral (33.3%) que no correspondente àqueles que apresentam NEE (22.2%). A “Capacidade de obediência a regras” foi assinalada por menor percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (11.1%) que no correspondente aos que têm NEE (22.2%). A “Empatia professor-aluno” (33.3%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral. A percentagem de docentes que não responderam foi menor no referente aos alunos em geral (22.2%) que no concernente aos alunos que têm NEE (33.3%).

Quadro 412 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais: 2.ª Posição)



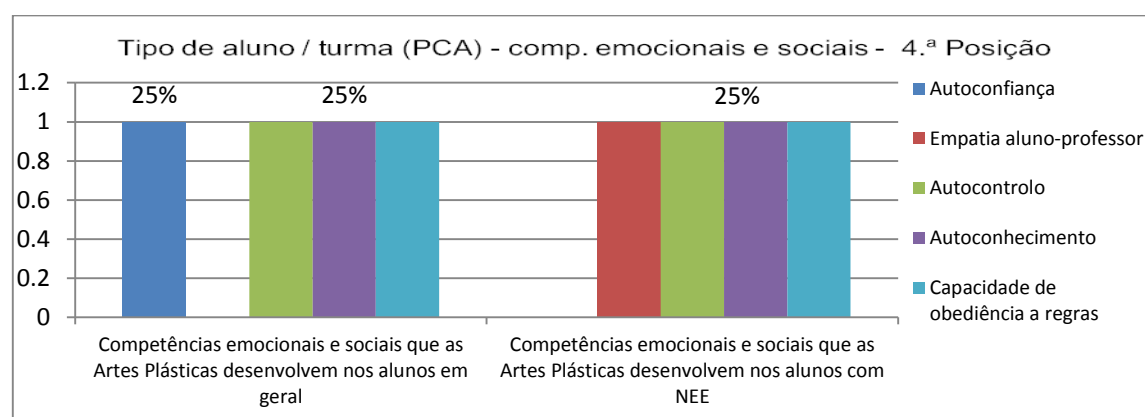
Na 2.ª Posição, os professores das turmas PCA assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (25%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (25%) e a “Capacidade de tolerância” (25%) apenas em relação àqueles que têm NEE. A “Empatia aluno-professor” (25%) e o “Autocontrole” (25%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 413 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais: 3.ª Posição)



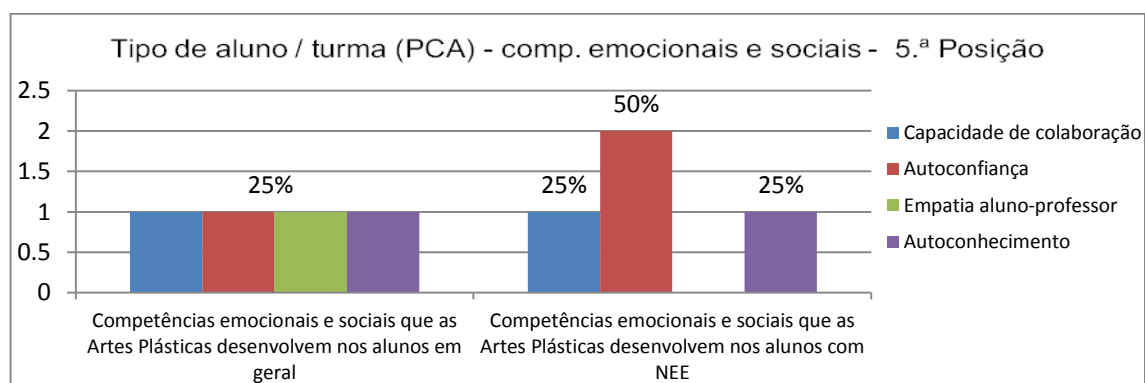
Na 3.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Capacidade de tolerância” (25%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (25%) unicamente no que se refere aos que apresentam NEE. O “Autocontrole” (25%), o “Autoconhecimento” (25%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) foram assinalados por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 414 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais: 4.ª Posição)



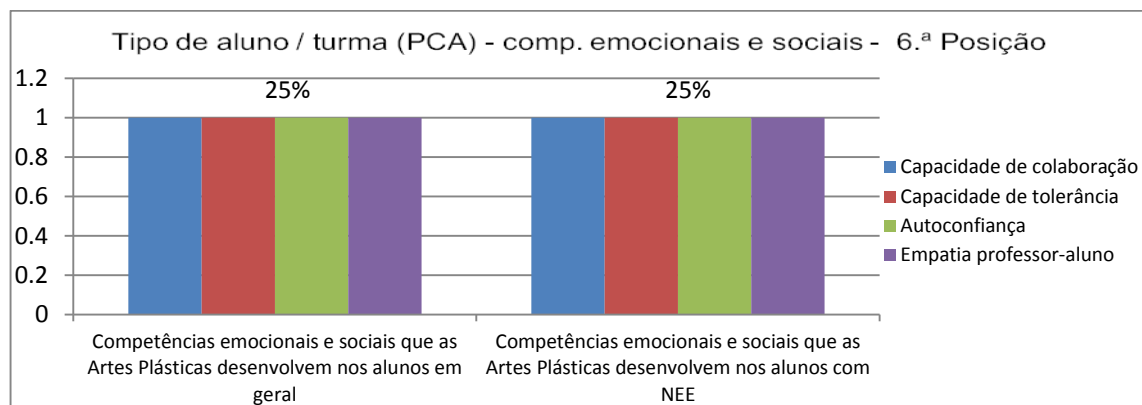
Na 4.ª Posição, os professores das turmas PCA assinalaram a “Autoconfiança” (25%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram a “Empatia aluno-professor” (25%) apenas em relação àqueles que têm NEE. O “Autocontrole” (25%), o “Autoconhecimento” (25%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) foram a opção de igual valor percentual de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE.

Quadro 415 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais: 5.ª Posição)



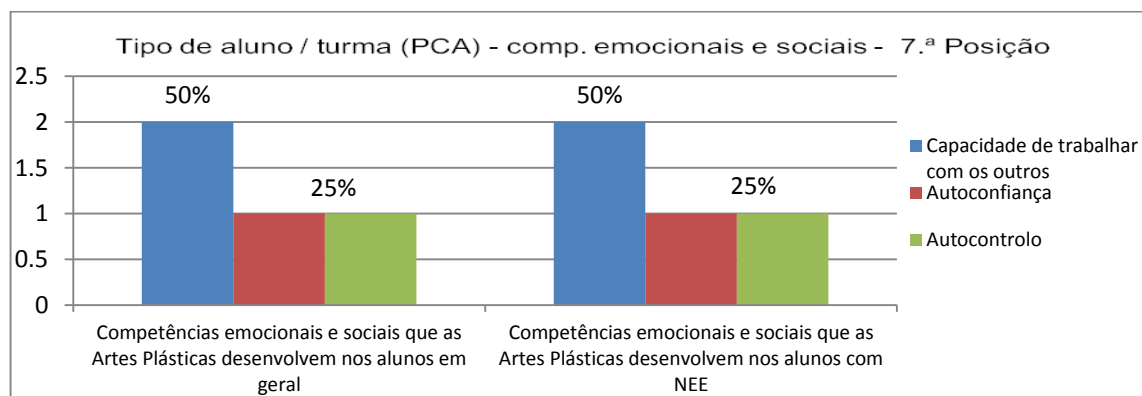
Na 5.^a Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Empatia aluno-professor” (25%) apenas em relação aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (25%) e o “Autoconhecimento” (25%) foram assinalados por igual percentagem de inquiridos no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi a opção de menor valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral (25%) que relativamente aos alunos com NEE (50%). A “Autoconfiança” (50%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de docentes no respeitante aos alunos que têm NEE.

Quadro 416 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais:6.^a Posição)



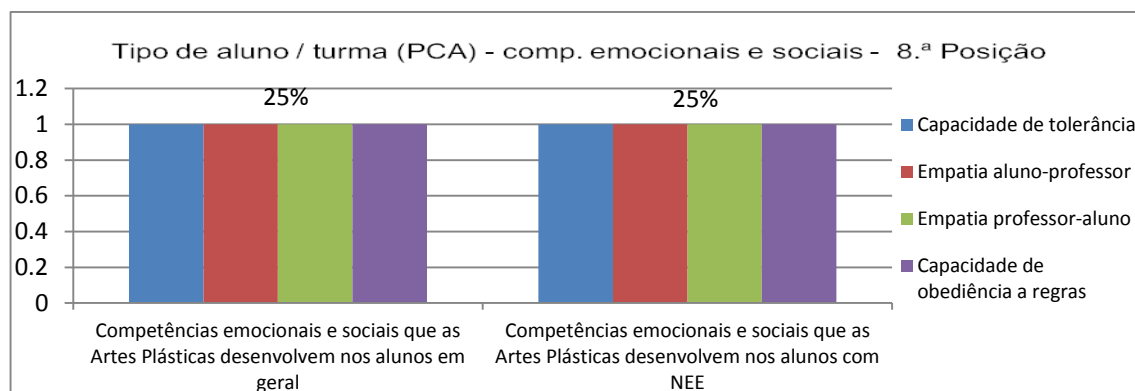
Na 6.^a Posição, os professores das turmas PCA assinalaram a “Capacidade de colaboração” (25%), a “Capacidade de tolerância” (25%), a “Autoconfiança” (25%) e a “Empatia professor-aluno” (25%) por igual percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 417 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



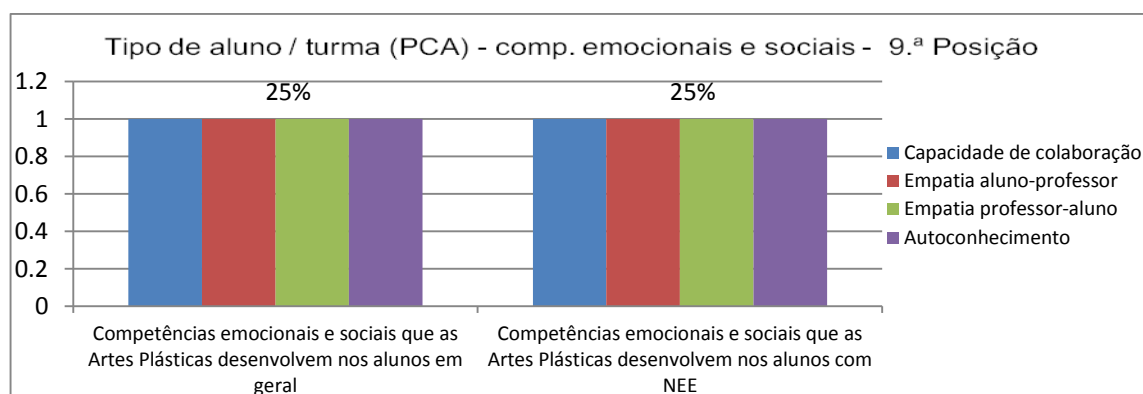
Na 7.^a Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram “Capacidade de trabalhar com os outros” (50%), a “Autoconfiança” (25%) e o “Autocontrolo” (25%) por igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no concernente aos alunos em geral (50%) e aos alunos que têm NEE (50%).

Quadro 418 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



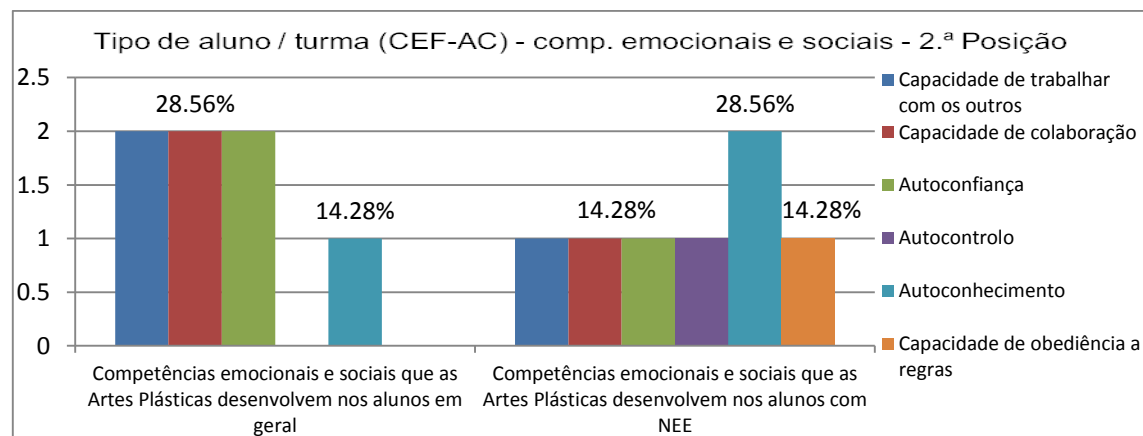
Na 8.ª Posição, os professores das turmas PCA assinalaram a “Capacidade de tolerância” (25%), a “Empatia aluno-professor” (25%), a “Empatia professor-aluno” (25%) e a “Capacidade de obediência a regras” (25%) por igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 419 – Dados da análise do inquérito por questionário (PCA; Competências emocionais e sociais:9.ª Posição)



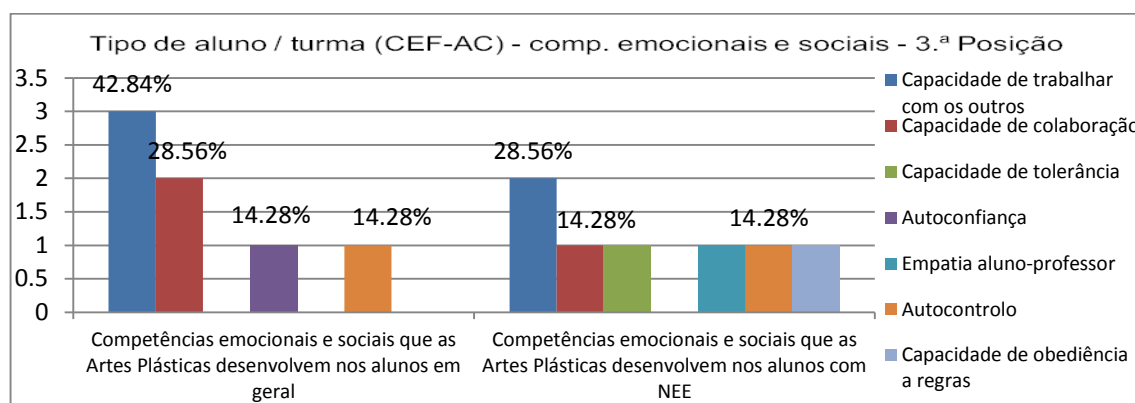
Na 9.ª Posição, os docentes das turmas PCA posicionaram a “Capacidade de colaboração” (25%), a “Empatia aluno-professor” (25%), a “Empatia professor-aluno” (25%) e o “Autoconhecimento” (25%) por igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 421 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais:2.ª Posição)



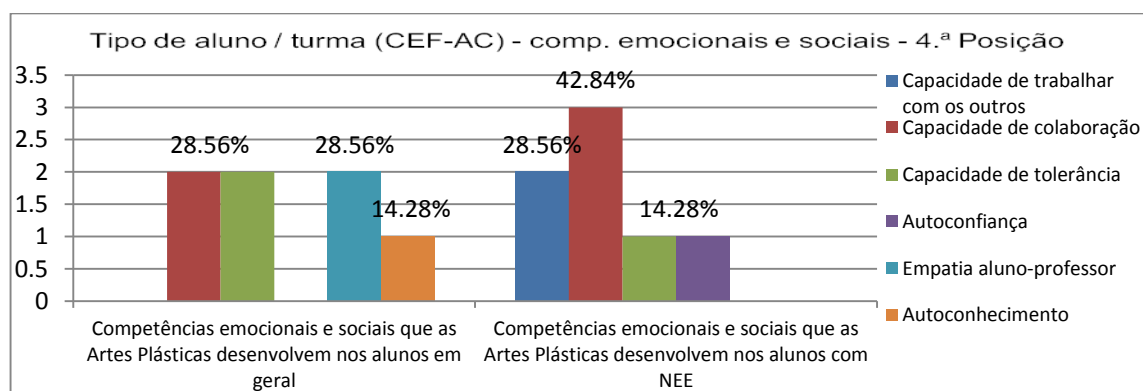
Na 2.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram o “Autocontrolo” (14.28%) e a “Capacidade de obediência a regras” (14.28%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros”, a “Capacidade de colaboração” e a “Autoconfiança” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (respetivamente 28.56%, 28.56% e 28.56%) que em relação aos alunos com NEE (respetivamente 14.28%, 14.28% e 14.28%). O “Autoconhecimento” foi a opção de menor valor percentual de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (14.28%) que no concernente àqueles que apresentam NEE (28.56%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” (28.56%), a “Capacidade de colaboração” (28.56%) e a “Autoconfiança” (28.56%) foram posicionadas pelo valor percentual mais elevado de docentes no referente aos alunos em geral.

Quadro 422 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



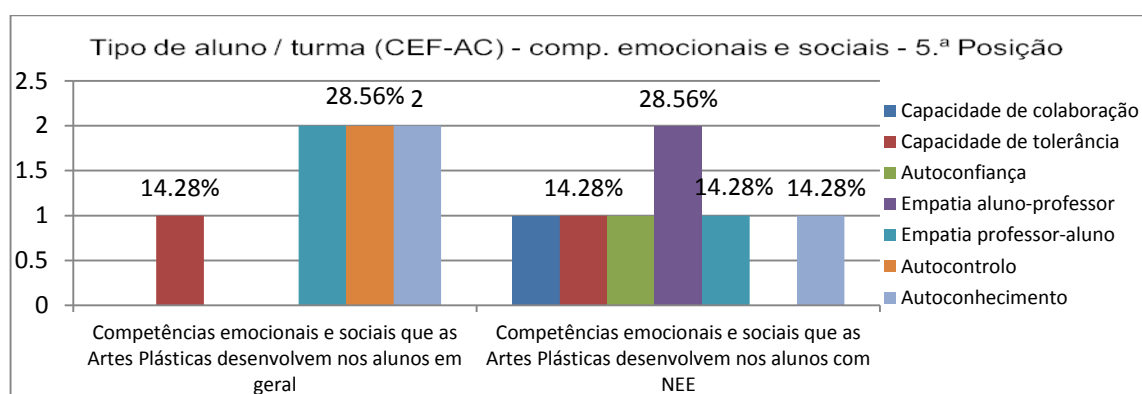
Na 3.^a Posição, os professores das turmas CEF-AC assinalaram a “Autoconfiança” (14.28%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (14.28%), a “Empatia aluno-professor” (14.28%) e a “Capacidade de obediência a regras” (14.28%) apenas no que é relativo aos alunos com NEE. O “Autocontrolo” (14.28%) foi a opção de igual valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE. A “Capacidade de trabalhar com os outros” e a “Capacidade de colaboração” foram assinaladas por maior percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 42.84% e 28.56%) que relativamente aos alunos com NEE (respetivamente 28.56% e 14.28%). A “Capacidade de trabalhar com os outros” foi a opção da percentagem mais elevada de inquiridos no referente aos alunos em geral (42.84%) e àqueles que apresentam NEE (28.56%).

Quadro 423 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



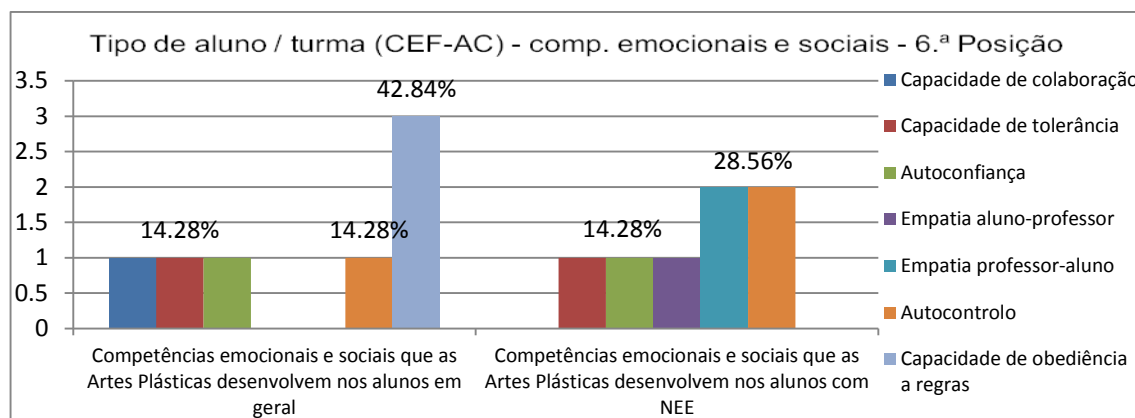
Na 4.^a Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Empatia aluno-professor” (28.56%) e o “Autoconhecimento” (14.28%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (28.56%) e a “Autoconfiança” (14.28%) unicamente no que diz respeito àqueles que têm NEE. A “Capacidade de colaboração” foi assinalada por menor valor percentual de professores no correspondente aos alunos em geral (28.56%) que no respeitante aos alunos que apresentam NEE (42.84%). A “Capacidade de tolerância” foi a opção de maior percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral (28.56%) que relativamente aos que têm NEE (14.28%). A “Capacidade de colaboração” (28.56%), a “Capacidade de tolerância” (28.56%) e a “Empatia aluno-professor” (28.56%) foram a opção do valor percentual mais elevado de inquiridos no referente aos alunos em geral. A “Capacidade de colaboração” (42.84%) foi a opção da mais elevada percentagem de docentes em relação aos alunos com NEE.

Quadro 424 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



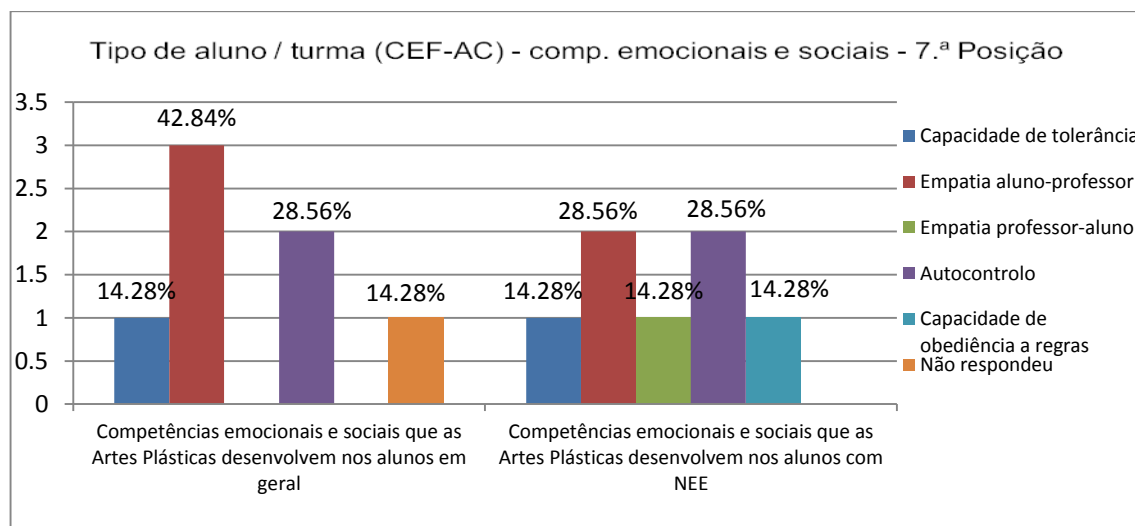
Na 5.^a Posição, os professores das turmas CEF-AC assinalaram o “Autocontrolo” (28.56%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (14.28%), a “Autoconfiança” (14.28%) e a “Empatia aluno-professor” (28.56%) apenas em relação àqueles que apresentam NEE. A “Capacidade de tolerância” (14.28%) foi a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” e o “Autoconhecimento” foram assinalados por maior percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (respetivamente 28.56% e 28.56%) que referentemente aos que têm NEE (respetivamente 14.28% e 14.28%). A “Empatia professor-aluno” (28.56%), o “Autocontrolo” (28.56%) e o “Autoconhecimento” (28.56%) foram as competências a que mais elevado valor percentual de professores atribuíram relevância no correspondente aos alunos em geral. A “Empatia aluno-professor” (28.56%) foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 425 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



Na 6.ª Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (42.84%) e a “Capacidade de colaboração” (14.28%) apenas no respeitante aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia aluno-professor” (14.28%) e a “Empatia professor-aluno” (28.56%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (14.28%) e a “Autoconfiança” (14.28%) foram a opção de igual valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. O “Autocontrole” foi assinalado por menor percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (14.28%) que relativamente àqueles que têm NEE (28.56%). A “Capacidade de obediência a regras” (42.84%) foi a opção da mais elevada percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral. O “Autocontrole” (28.56%) e a “Empatia professor-aluno” (28.56%) foram as competências posicionadas pelo valor percentual mais elevado de docentes no respeitante aos alunos que têm NEE.

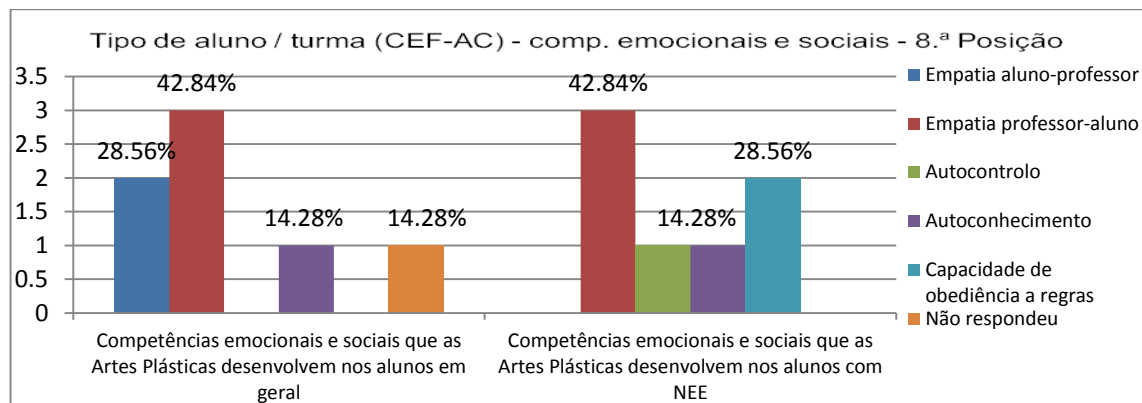
Quadro 426 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais: 7.ª Posição)



Na 7.ª Posição, os professores das turmas CEF-AC assinalaram a “Empatia professor-aluno” (14.28%) e a “Capacidade de obediência a regras” (14.28%) unicamente em relação aos alunos com NEE. O “Autocontrole” (28.56%) e a “Capacidade de tolerância” (14.28%) foram a opção de igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” foi assinalada por maior valor percentual de professores no referente aos alunos em geral (42.84%) que no concernente aos que têm NEE (28.56%). A “Empatia aluno-professor” (42.84%) foi a competência assinalada pela mais elevada percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral. A “Empatia aluno-professor” (28.56%) e o “Autocontrole” (28.56%) foram as competências

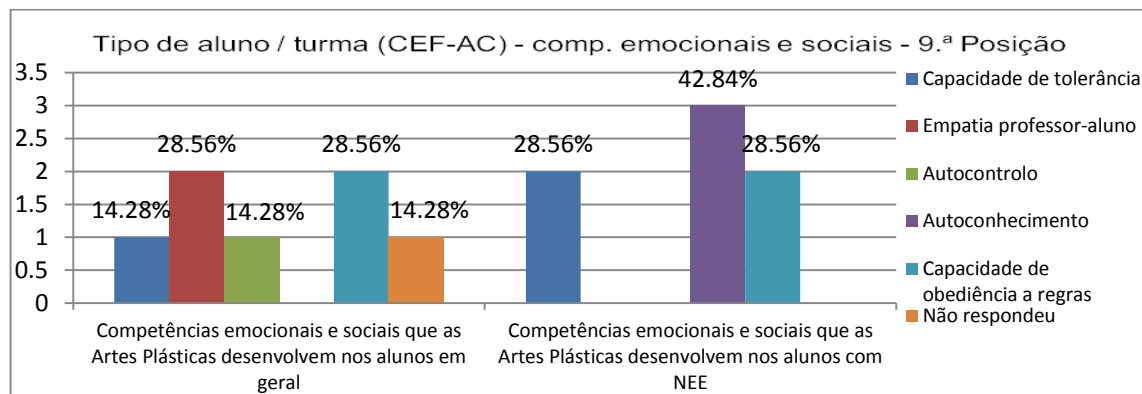
posicionadas pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos com NEE. 14.28% não responderam no concernente aos alunos em geral.

Quadro 427 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais: 8.ª Posição)



Na 8.ª Posição, os docentes das turmas CEF-AC posicionaram a “Empatia aluno-professor” (28.56%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram o “Autocontrolo” (14.28%) e a “Capacidade de obediência a regras” (28.56%) unicamente no que se refere àqueles que têm NEE. A “Empatia professor-aluno” (42.84%) e o “Autoconhecimento” (14.28%) foram a opção de igual valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” foi a competência assinalada por mais elevada percentagem de inquiridos no respeitante aos alunos em geral (42.84%) e também àqueles que apresentam NEE (42.84%). 14.28% não responderam no que diz respeito aos alunos em geral.

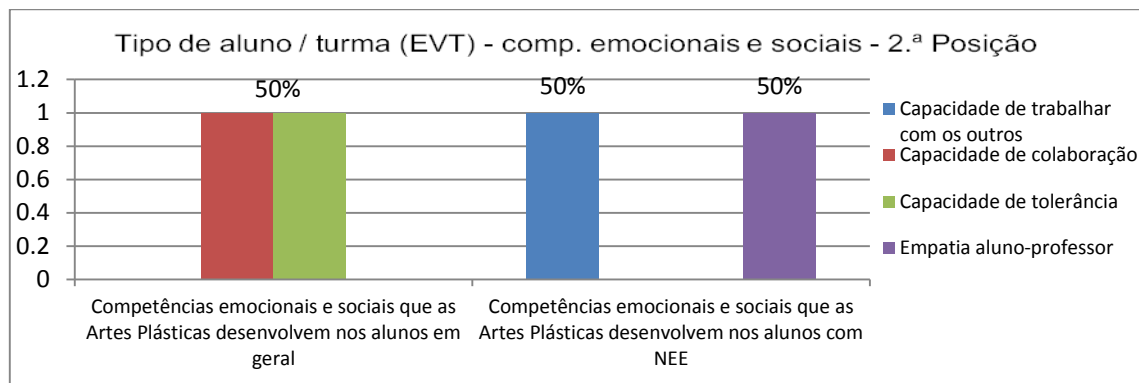
Quadro 428 – Dados da análise do inquérito por questionário (CEF-AC; Competências emocionais e sociais: 9.ª Posição)



Na 9.ª Posição, os professores das turmas CEF-AC assinalaram a “Empatia professor-aluno” (28.56%) e o “Autocontrolo” (14.28%) unicamente no que é relativo aos alunos em geral, e posicionaram o “Autoconhecimento” (42.84%) apenas em relação aos alunos com NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (28.56%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no concernente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Capacidade de tolerância” foi posicionada por menor valor percentual de inquiridos no correspondente aos alunos em geral (14.28%) que relativamente àqueles que têm NEE (28.56%). A “Empatia professor-aluno” (28.56%) e a “Capacidade de obediência a regras” (28.56%) foram a opção da mais elevada percentagem de docentes no que diz respeito aos alunos em geral. O

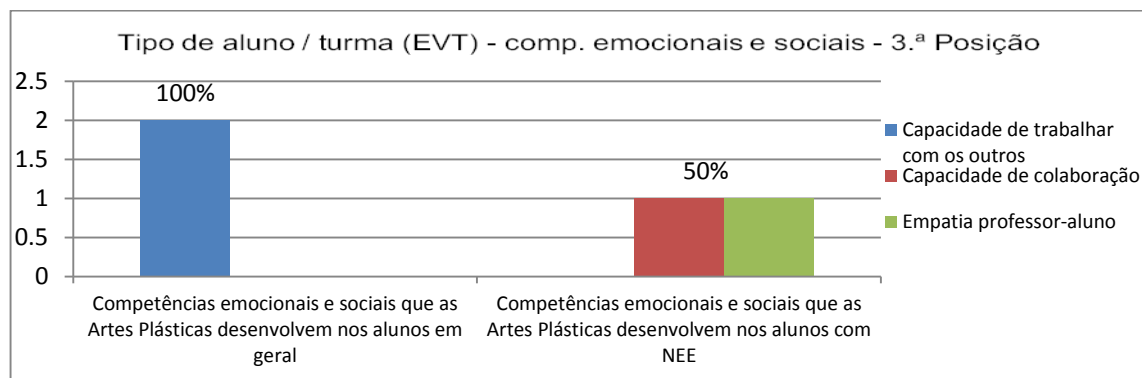
“Autoconhecimento” (42.84%) foi a competência posicionada pelo mais elevado valor percentual de professores em relação aos alunos com NEE. 14.28% não responderam no que se refere aos alunos em geral.

Quadro 430 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 2.^a Posição)



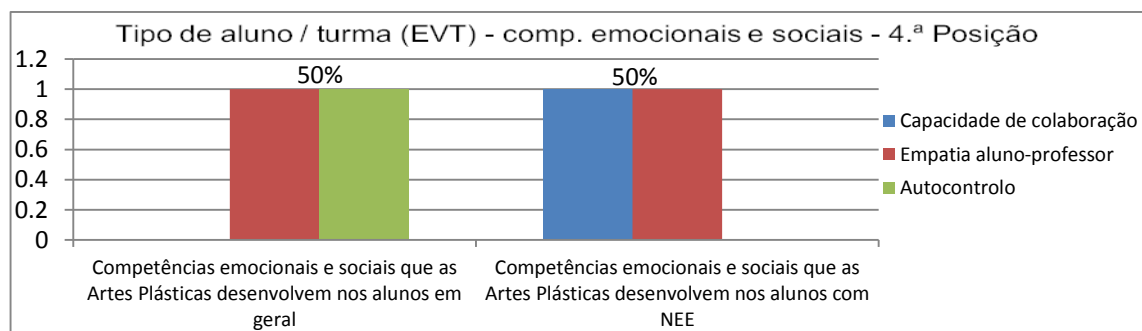
Na 2.^a Posição, os professores da disciplina de EVT assinalaram a “Capacidade de colaboração” (50%) e a “Capacidade de tolerância” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (50%) e a “Empatia aluno-professor” (50%) apenas no concernente aos alunos que têm NEE.

Quadro 431 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 3.^a Posição)



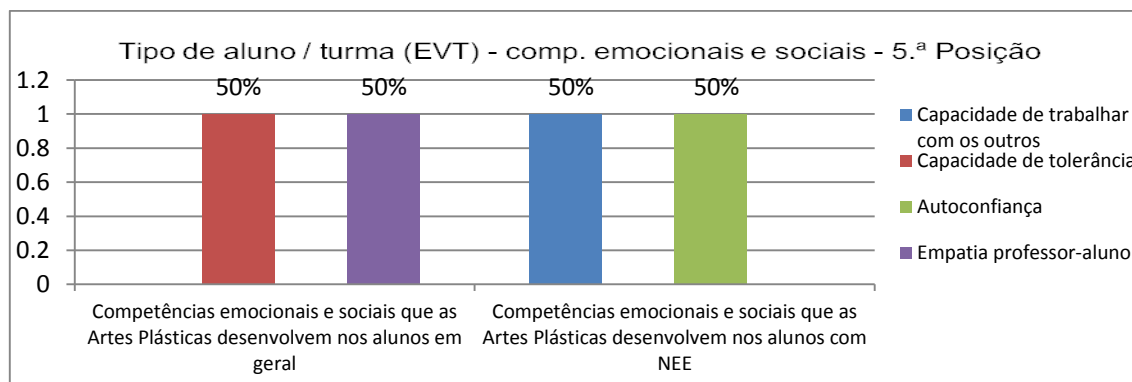
Na 3.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (100%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de colaboração” (50%) e a “Empatia professor-aluno” (50%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE.

Quadro 432 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 4.^a Posição)



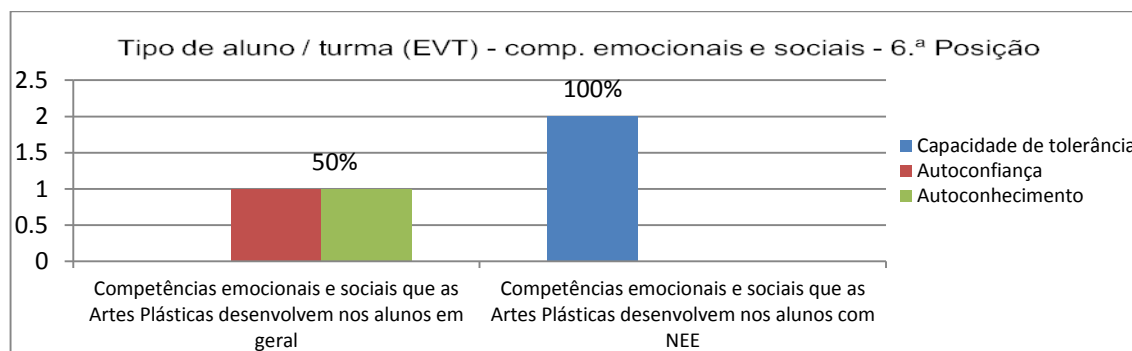
Na 4.^a Posição, os professores da disciplina de EVT assinalaram o “Autocontrolo” (50%) unicamente no respeitante aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (50%) apenas no que diz respeito àqueles que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” (50%) foi a opção de igual percentagem de docentes em relação aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 433 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 5.^a Posição)



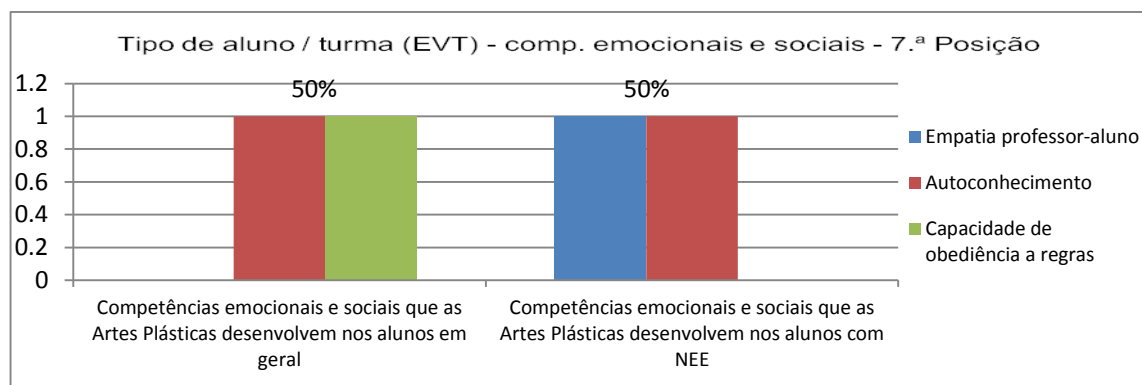
Na 5.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Capacidade de tolerância” (50%) e a “Empatia professor-aluno” (50%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (50%) e a “Autoconfiança” (50%) unicamente no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 434 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 6.^a Posição)



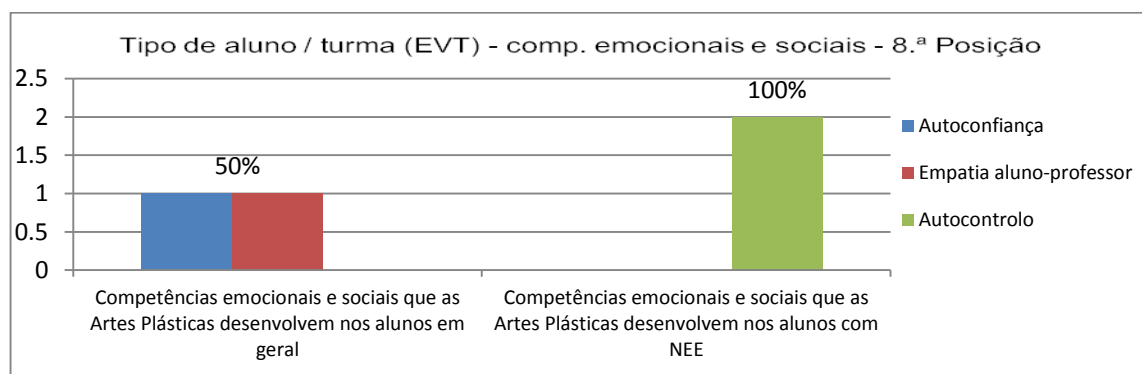
Na 6.^a Posição, os professores da disciplina de EVT assinalaram a “Autoconfiança” (50%) e o “Autoconhecimento” (50%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (100%) apenas no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 435 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 7.^a Posição)



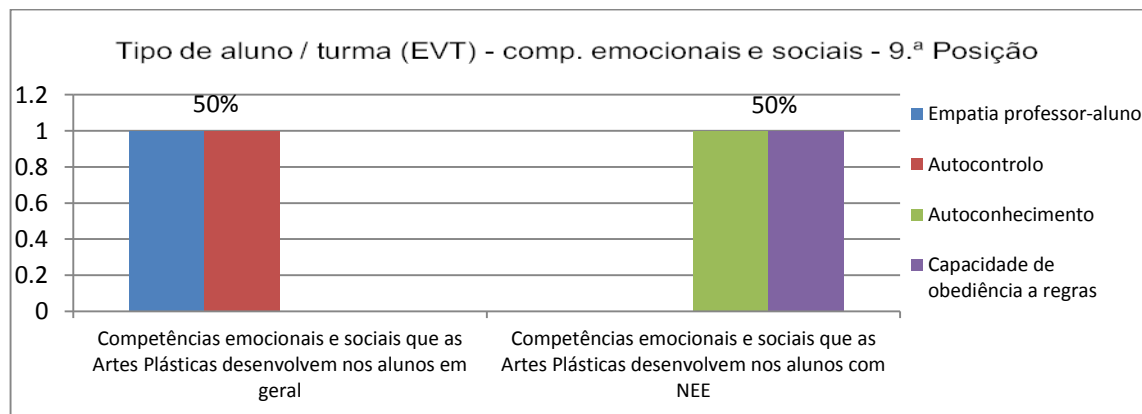
Na 7.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (50%) apenas no concernente aos alunos em geral, e assinalaram a “Empatia professor-aluno” (50%) unicamente no que se refere aos que apresentam NEE. O “Autoconhecimento” (50%) foi posicionado por igual valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral e àqueles que têm NEE.

Quadro 436 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 8.^a Posição)



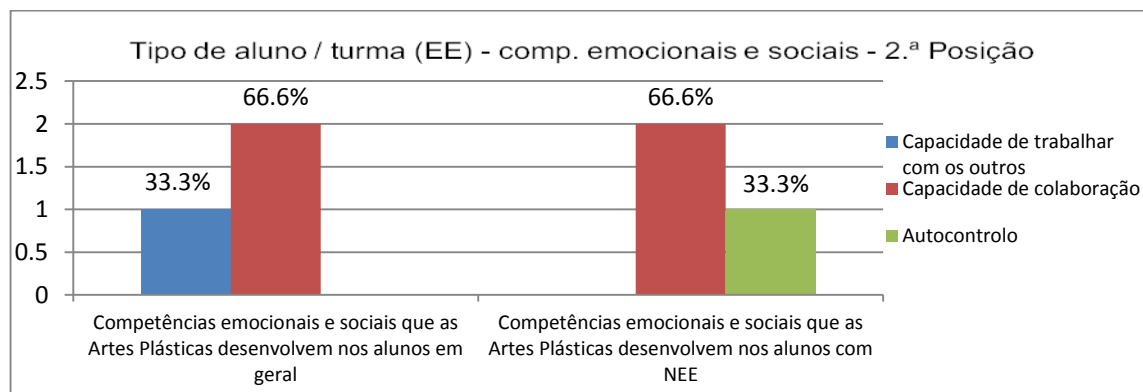
Na 8.^a Posição, os professores da disciplina de EVT assinalaram a “Autoconfiança” (50%) e a “Empatia aluno-professor” (50%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram o “Autocontrolo” (100%) apenas em relação aos alunos com NEE.

Quadro 437 – Dados da análise do inquérito por questionário (EVT; Competências emocionais e sociais: 9.^a Posição)



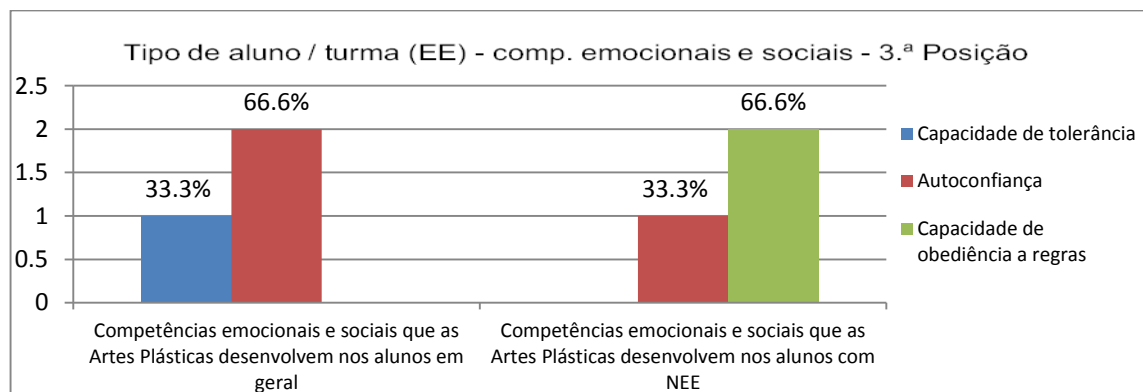
Na 9.^a Posição, os docentes da disciplina de EVT posicionaram a “Empatia professor-aluno” (50%) e o “Autocontrole” (50%) apenas no correspondente aos alunos em geral, e assinalaram o “Autoconhecimento” (50%) e a “Capacidade de obediência a regras” (50%) unicamente no que é respeitante àqueles que apresentam NEE.

Quadro 439 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:2.^a Posição)



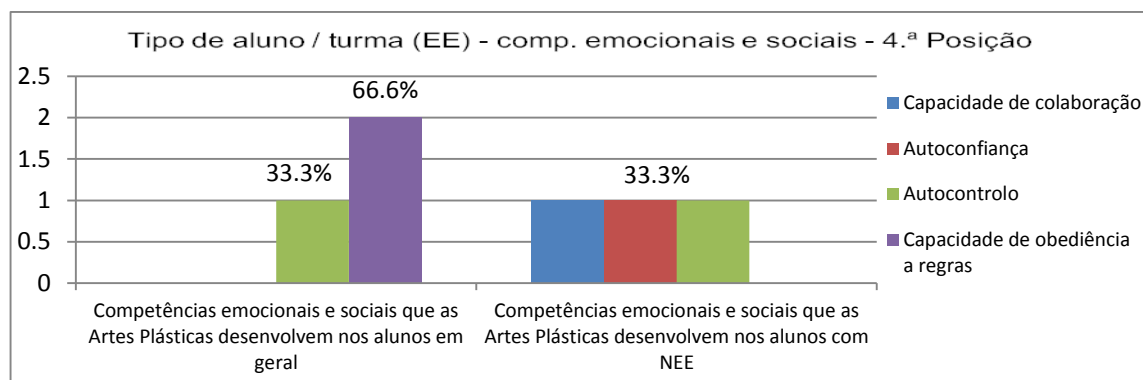
Na 2.^a Posição, os professores que lecionam na EE assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) unicamente no que concerne aos alunos em geral, e posicionaram o “Autocontrole” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de colaboração” (66.6%) foi assinalada por igual valor percentual de professores relativamente aos alunos em geral e aos que têm NEE. A “Capacidade de colaboração” foi a opção da mais elevada percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral (66.6%) e àqueles que apresentam NEE (66.6%).

Quadro 440 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:3.^a Posição)



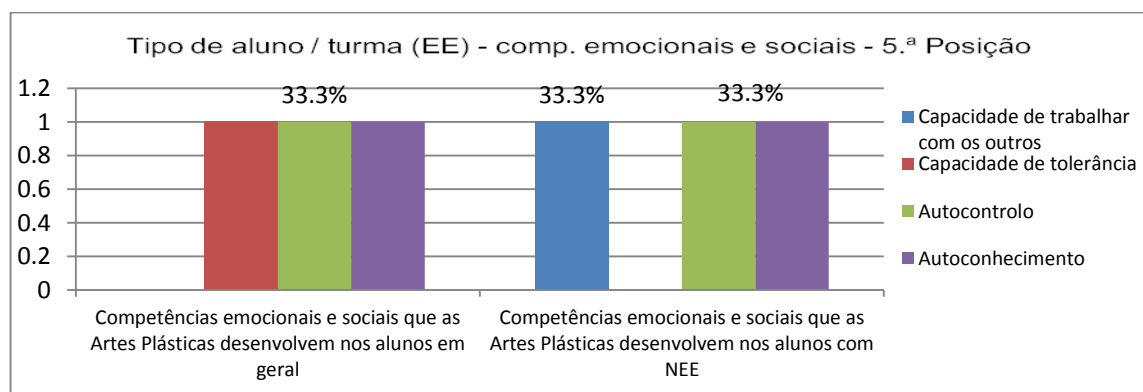
Na 3.^a Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) apenas no que diz respeito aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) unicamente no que se refere aos que apresentam NEE. A “Autoconfiança” foi assinalada por maior percentagem de inquiridos no concernente aos alunos em geral (66.6%) que relativamente àqueles que têm NEE (33.3%). A “Autoconfiança” (66.6%) foi a competência a que mais elevada percentagem de inquiridos concederam relevância no que diz respeito aos alunos em geral. A “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes no respeitante aos alunos com NEE.

Quadro 441 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:4.^a Posição)



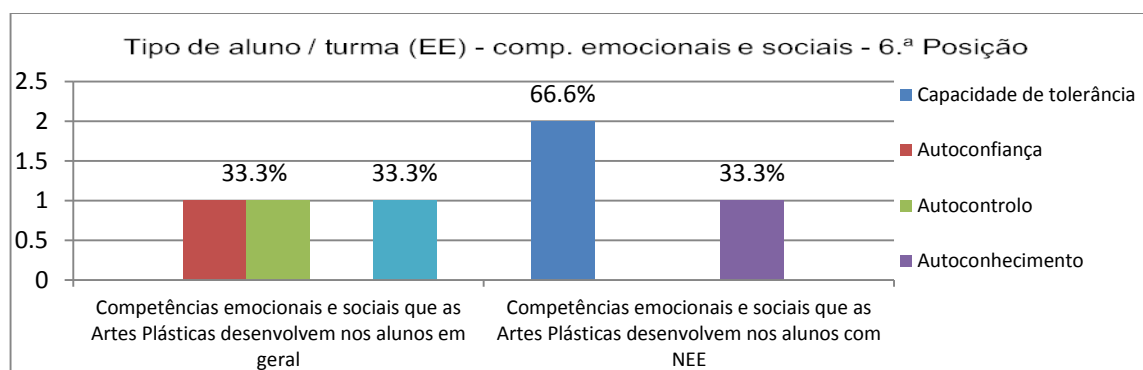
Na 4.ª Posição, os professores que lecionam na EE assinalaram a “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) unicamente no que se refere aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de colaboração” (33.3%) e a “Autoconfiança” (33.3%) apenas em relação àqueles que apresentam NEE. O “Autocontrole” (33.3%) foi posicionado por igual valor percentual de docentes no concernente aos alunos em geral e aos alunos com NEE. A “Capacidade de obediência a regras” (66.6%) foi a opção da percentagem mais elevada de docentes no respeitante aos alunos em geral.

Quadro 442 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:5.ª Posição)



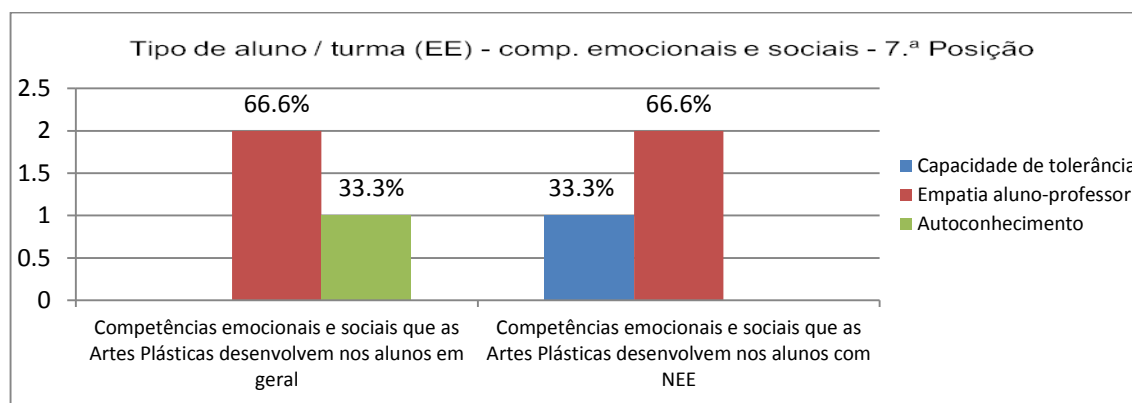
Na 5.ª Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) apenas em relação aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de trabalhar com os outros” (33.3%) unicamente no que concerne àqueles que apresentam NEE. O “Autocontrole” (33.3%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) foram assinalados por igual percentagem de inquiridos no referente aos alunos em geral e aos que têm NEE.

Quadro 443 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:6.ª Posição)



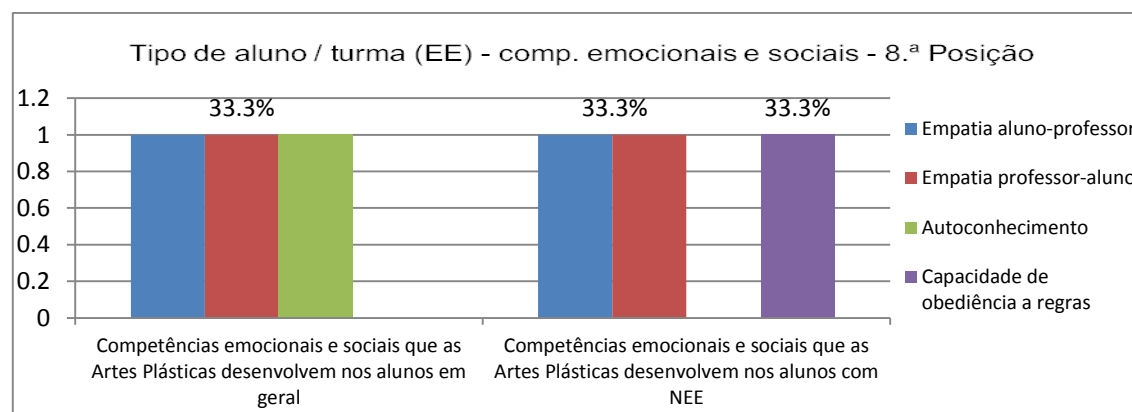
Na 6.^a Posição, os professores que lecionam na EE assinalaram a “Autoconfiança” (33.3%), o “Autocontrole” (33.3%) e a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de tolerância” (66.6%) e o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no respeitante aos alunos com NEE. A “Capacidade de tolerância” (66.6%) foi a opção do valor percentual mais elevado de docentes relativamente aos alunos que têm NEE.

Quadro 444 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:7.^a Posição)



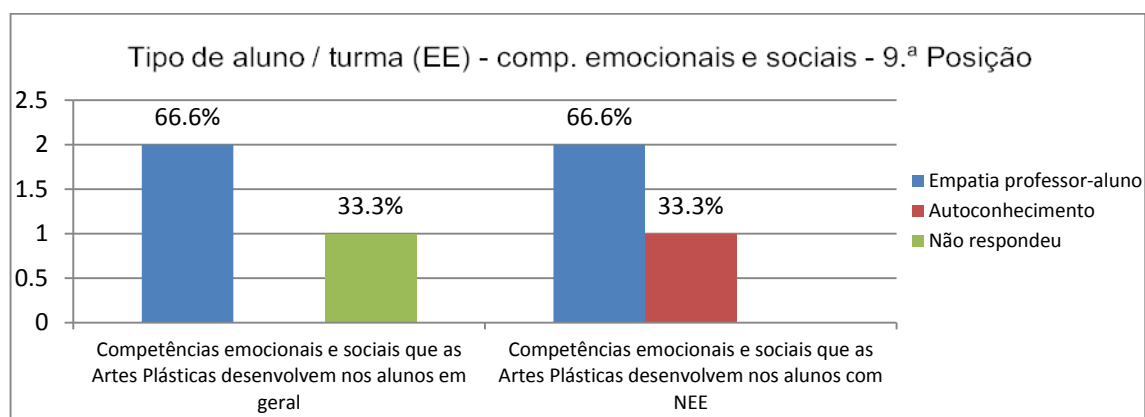
Na 7.^a Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) apenas no que se refere aos alunos em geral, e assinalaram a “Capacidade de tolerância” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (66.6%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no respeitante aos alunos em geral e aos que apresentam NEE. A “Empatia aluno-professor” foi a competência a mais elevado valor percentual de inquiridos atribuíram relevância no correspondente aos alunos em geral (66.6%) e ainda no que diz respeito aos que apresentam NEE (66.6%).

Quadro 445 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:8.^a Posição)



Na 8.^a Posição, os professores que lecionam na EE assinalaram o “Autoconhecimento” (33.3%) unicamente no que diz respeito aos alunos em geral, e posicionaram a “Capacidade de obediência a regras” (33.3%) apenas no referente aos alunos com NEE. A “Empatia aluno-professor” (33.3%) e a “Empatia professor-aluno” (33.3%) foram assinaladas por igual valor percentual de professores no concernente aos alunos em geral e aos que apresentam NEE.

Quadro 446 – Dados da análise do inquérito por questionário (EE; Competências emocionais e sociais:9.^a Posição)



Na 9.^a Posição, os docentes que lecionam na EE posicionaram o “Autoconhecimento” (33.3%) unicamente no que se refere aos alunos com NEE. A “Empatia professor-aluno” (66.6%) foi assinalada por igual percentagem de docentes no correspondente aos alunos em geral e àqueles que apresentam NEE. A “Empatia professor-aluno” (66.6%) foi a competência posicionada pelo valor percentual mais elevado de inquiridos no respeitante aos alunos que têm NEE. 33.3% não responderam no concernente aos alunos em geral.